أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء

إعداد
عوض عواد درويش الشيخ

المشرف
الدكتور نايل درويش الشرعة

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في
علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنيـــــة

ايار، ۲۰۱۰

نموذج التفويض

أنا عوض عواد درويش الشيخ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٢/٥/٢٠١٠

The University of Jordan

Authorization Form

I, Awad Awwad Darwesh Al- Shiekh authorize the University of Jordan to supply copies of my Dissertation to libraries or establishments or individuals on request, according to the University of Jordan regulations.

Signature:

Date 2/5/2010

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أثر استخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لـدى عينـة مـن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء)وأجيزت بتاريخ ٢٠/٤/٢٠١٠

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور نايل درويش الشرعة، مشرفاً أستاذ مشارك - مناهج وأساليب تدريس لغة انجليزية	....
الأستاذ الدكتور يوسف قطامي ، عضواً أستاذ - علم النفس التربوي/ تعلم وتعليم	....
الأستاذ الدكتور خليل عليان ، عضواً أستاذ - علم النفس التربوي/ قياس وتقويم	....
الأستاذ الدكتور فواز العبد الحق ، عضواً أستاذ - لغة انجليزية وآدابها (جامعة آل البيت)	....

الجامعة الأردنيــة
كلية الدراسات العليا

التاريخ: / /

نموذج رقم (٢٥)
تسليم اطروحة دكتوراة جامعية للمكتبة

الدكتور مدير المكتبـة

تحية طيبة وبعد،،،

لقد ناقش الطالب : عوض عواد درويش الشيخ ورقمه الجامعي: ٩٠٥٠٢٨٤

تخصص الدكتوراة: علم النفس التربوي

يوم: الثلاثاء **الموافق: ٢٠ / ٤ / ٢٠١٠ وكانت النتيجة ناجحاً.**

عنوان الاطروحة (باللغة التي كتبت بها الاطروحة)

اثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء

نرجو استلام النسخة الورقية التي تمت الموافقة عليها في صيغتها النهائية من قبل المشرف ولجنة المناقشة، ونسخة من الرسالة على القرص المضغوط (CD)، وذلك لإيداعها في المكتبة حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

المشرف	رئيس قسم التخصص أو نائب رئيس لجنة الدراسات العليا في كلية التخصص	نائب عميد كلية الدراسات العليا
التوقيع........................	التوقيع........................	التوقيع........................
التاريخ: / /	التاريخ: ٢٨/ ٤ / ٢٠١٠	التاريخ: ١٢/ ٥/ ٢٠١٠

مواصفات الاقراص المدمجة الخاصة بالرسائل الجامعية

- ان يضم القرص المدمج كافة المعلومات الواردة في النسخة الورقيه من الرسالة وذلك ضمن ملف واحد.
- ان يكون ترتيب الرسالة على القرص حسب ترتيب النسخة المطبوعة ورقيا.
- ان يحتوي القرص على صورة (save as jpg) عن اجازة الرسالة موقعة وموثقة من اعضاء لجنة المناقشة ومعتمدة من قبل الجامعة.
لتسهيل تفعيل الرسالة على شبكة الانترنت ضمن قاعدة الرسائل (Acrobat reader PDF)- تخزين الرسالة في ملف آخر على شكل الجامعية كاملة النص.

علما" أنه لن يكون بالامكان توثيق أي رسالة غير مطابقة للمواصفات المذكورة أعلاه.

الجامعة الأردنيــة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها
وتعليماتها لطلبة الماجستير والدكتوراة

أنا الطالب: عوض عواد درويش الشيخ الرقم الجامعي: ٩٠٥٠٢٨٤

التخصص: علم نفس تربوي الكلية: الدراسات العليا

عنوان الرسالة / الاطروحة

اثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء.

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير والدكتوراة عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي / اطروحتي ، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي /اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ٢ / ٥ / ٢٠١٠

الإهداء

اهدي ثمرة جهودي وخبرتي في العمل التربوي

إلـى مـن علمـوني أن الـشمعة لا تحتـرق لتـذوب، بـل تـذوب لتتـوهج ...

إلى روح والدي رحمه الله ، الذي استلهمت منه قيم الإنسانية والمثابرة.

إلى أمي الحبيبة التي أعطتني من دمها وروحها وعمرها حبا وتصميما ودفعا لغدٍ أجمل .

إلى أخوتي وأخواتي شاطئي عندما أضيع، ومنبع الحنان عندما تقسو الأيام.

إلى أعمدة العلم والمعرفة الذين خطوا لي وللآخرين صفحات الإبداع ...إ

إلى رفيقه دربي التي ما كان لهذا العمل أن يكتمل دون مساندتها.

إلى أزهار النرجس التي تفيض حباً وطفولةً ونقاءً وعطراً الغاليات اللاتي مازلن يحيين على أدراج العمر الأولى بناتي الكريمات.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى أبنائي الأعزاء.

بدأنا بأكثر من يد وقاسينا أكثر من هم وعانينا الكثير من الصعوبات وهانحن اليوم والحمد لله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع.

نيسان،2010

الباحث

صفحة الشكر

AKNOWLEDGEMENT

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من لم يشكر الناس لم يشكر الله."

لذا أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من ساهم في انجاز هذا البحث.

شكراً ..لك يا شمعة أحرقت نفسها لتضئ لمن هم حولها.. شكراً..لك يا وردة فاح عبيرها وطاب شذاها .. شكراً..لك يا وردة زاد بريقها ورونقها ..

ندين بالشكر لك الأستاذ الدكتور نايل درويش الشرعة يا من أنرت لنا الطريق ولم تبخل علينا بتوجيهاتك ونصائحك . فجزاك الله عني خير الجزاء ومتعك بالصحة والعافية.

كما إنني اشكر أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور يوسف قطامي و الأستاذ الدكتور خليل عليان الأستاذ الدكتور فواز عبد الحق

ماذا بوسعنا أن نقول لقد هربت منا الكلمات وتشتت شمل العبارات. لا ندري أي الكلام يفيهم حقهم .. بل أي العبارات تليق بمقامهم جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية ، الذين لم يدخروا جهداً في تقديم المساعدة لي فلهم كل الشكر ولكل من ساهم بانجاز عملنا هذا و كل التقدير للذين منحوني كل التشجيع.راجيا من الله لهم خير الجزاء والتوفيق في حياتهم.

نيسان، 2010

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
نموذج التفويض	أ
عنوان الأطروحة..	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء...	د
شكر وتقدير.......................................	هـ
فهرس المحتويات............................	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ك
الملخص بلغة الرسالة	ل
الفصل الأول...	1
المقدمة...	2
مشكلة الدراسة	10
هدف الدراسة وأسئلتها................................	11
أهمية الدراسة	12
التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:....................	14
إستراتيجية التساؤل الذاتي : Self- Questioning Strategy	14
مهارات الاستيعاب ألقرائي: Reading Comprehension Skills..................	14
مهارات التفكير فوق المعرفي:Metacognitive Thinking Skills....................	15
الإستراتيجية التقليدية:..................................	15
محددات الدراسة..	16
الفصــل الثاني...	17
الإطار النظري...	18
نظريات التعلم المعرفي......................................	19

إستراتيجية التساؤل الذاتي:(Self- Questioning Strategy)........................... 21
نموذج (سكمان Suchman) الاستفساري:.. 24
الاستيعاب ألقرائي:... 26
طبيعة التفكير ومستوياته :.. 28
تصنيف مهارات التفكير فوق المعرفي:.. 33
علاقة التساؤل الذاتي بالاستيعاب القرائي:... 34
علاقة الاستيعاب القرائي بالتفكير... 36
الدراسات السابقة.. 37
الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالاستيعاب القرائي واستراتيجيات تطويره 37
الدراسات المتعلقة بالتفكير فوق المعرفي واستراتيجيات تحسينه........................ 43
تعقيب على الدراسات السابقة.........................,,.................................. 47
الفصل الثالث.. 49
الطريقة والإجراءات.. 50
مجتمع الدراسة وعينتها.. 50
مقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية................................ 51
بناء المقياس.. 52
صدق المقياس وثباته... 54
مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي.. 57
بناء المقياس.. 58
صدق المقياس 60
ثبات المقياس.. 61
دليل استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.. 61
منهجية الدراسة ومتغيراتها... 63
إجراءات الدراسة.. 64
المعالجة الإحصائية الخاصة بالتطبيق البعدي....................................... 66
الفصـــل الرابع.. 68
نتائج الدراسة. 69

الفصـــل الخامس..84
مناقشة النتائج...85
التوصيات..93
المراجع..94
الملاحق...108
الملخص باللغة الانجليزية...142

صفحة قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	توزيع طلبة عينة الدراسة بحسب المجموعات والمدارس	54
2.	توزيع مهارات الاستيعاب القرائي والفقرات التي تغطيها	56
3.	توزيع مهارات التفكير فوق المعرفي والفقرات التي تغطيها	60
4.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمجموعات الدراسة على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي.	70
5.	نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي البعدي	71
6.	المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي	71
7.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على **المهارات الفرعية** لمقياس الاستيعاب القرائي البعدي حسب المجموعة	72
8.	قيمة Wilks' Lambda للاستيعاب القرائي ومهاراته	73
9.	نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات مجموعتي الدراسة حسب متغير طريقة التدريس على المهارات الفرعية لمقياس الاستيعاب القرائي	74
10	المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات على **المهارات الفرعية** للاستيعاب القرائي	**75**
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمجموعات الدراسة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي البعدي	76
12	نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي البعدي	77

13	المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات على التفكير فوق المعرفي	78
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على **المهارات الفرعية** لمقياس التفكير فوق المعرفي البعدي حسب المجموعة	78
15	قيمة Wilks' Lambda للمهارات الفرعية	79
16	تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات مجموعتي الدراسة حسب متغير طريقة التدريس على الدرجة الكلية والمهارات الفرعية لمقياس التفكير فوق المعرفي	80
17	المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات على المهارات الفرعية للتفكير فوق المعرفي	81
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات بين أداء الذكور والإناث على مقياس الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية للمجموعة التجريبية(واختبار(ت) للعينات المستقلة)	82
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات بين أداء الذكور والإناث على المهارات الفرعية لمقياس التفكير فوق المعرفي البعدي للمجموعة التجريبية(واختبار(ت) للعينات المستقلة)	83

قائمة الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
1	ملحق مهارات الاستيعاب القرائي	109
2	ملحق النص الاستيعابي الأول	110
3	ملحق النص الاستيعابي الثاني	112
4	اختبار الاستيعاب القرائي للنصوص الانجليزية الأول والثاني	114
5	استبيان تحكيم صدق اختبار الاستيعاب القرائي للنص الأول	123
6	استبيان تحكيم صدق اختبار الاستيعاب القرائي للنص الثاني	127
7	مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي	131
8	دليل استخدام الإستراتيجية	134
9	استبيان تحكيم صدق اختبار التفكير	136
10	استبيان تحكيم صدق محتوى الفقرات وتغطية جميع مهارات الاستيعاب القرائي	140

أثر استخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء

إعداد

عوض عواد درويش الشيخ

المشرف

الدكتور نايل الشرعة

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء. وبشكل محدد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية وهي:

١- هل هناك أثر لاستخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ؟

٢- هل هناك أثر لاستخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ؟

٣- هل يختلف مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة باختلاف جنسهم بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

٤- هل يختلف مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة باختلاف جنسهم بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

تكونت عينة الدراسة من (242) طالبا وطالبة في الصف الأول الثانوي من مدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة ومدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز ومدرسة معاوية بن أبي سفيان وجميعها تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء

للعام الدراسي 2010/2009م. وقد تم اختيار هذه المدارس بالتنسيق مع مدير الشؤون الفنية ومشرف اللغة الانجليزية في المديرية وذلك لمعرفتهم بتعاون إدارات هذه المدارس وكذلك معرفة مشرف اللغة الانجليزية بكفايات المعلمين والمعلمات الذين قام الباحث بتعريفهم بإستراتيجية التساؤل الذاتي وتذكيرهم بالإستراتيجية التقليدية في تدريس نصوص الاستيعاب وقام بتدريبهم على كيفية استخدام كل إستراتيجية داخل الغرفة الصفية مع التأكيد على ضرورة التقيد بذلك عند تنفيذ هذه الدراسة . كما تم تزويد كل معلم ومعلمة بدليل استخدام الإستراتيجية الذي أعدّه الباحث لهذه الغاية ملحق (6). واختيرت من كل مدرسة شعبتان من الصف الأول الثانوي الأكاديمي وحددت إحدى الشعبتين تجريبية، والأخرى ضابطة في كل مدرسة . دُرّسَت الشعب التجريبية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في حين دُرّسَت الشعب الضابطة بالطريقة التقليدية.

تم إخضاع جميع مجموعات الدراسة (التجريبية والضابطة) لاختبار قبلي في مهارات الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الانجليزية، واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي؛ وذلك بهدف ضمان تكافؤ المجموعات، وأستجزاء أثر المعرفة السابقة . ثم درست المجموعات التجريبية النصوص الاستيعابية المحددة لهذه الدراسة من منهاج **Jordan Opportunity** باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي التي كان قد تم توضيحها. في حين أن المجموعات الضابطة درست نفس النصوص بالأساليب الاعتيادية التي يتبعها معظم المعلمين والمعلمات وبحسب خبرة الباحث الطويلة في الإشراف على تدريس مبحث اللغة الانجليزية. وبعد المعالجة تم التقدم لاختباري مهارات الاستيعاب القرائي للنصوص الانجليزية ومهارات التفكير فوق المعرفي، والتي طوّرها الباحث حيث تم إيجاد معامل الثبات لكل منهما بتطبيقه على عينة استطلاعية من غير مدارس التجربة، وحسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين ، فوجد مساويا (0.81) لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي، ومساويا (0.86) لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي.

وأجريت المعالجات الإحصائية المناسبة واحتساب الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على الاختبارات قبل وبعد المعالجة لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي. حيث تم معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS واستخدم تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) وقد أظهرت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة النتائج الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، وفي بعديه الآتيين: (التخطيط ، والتقويم) تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح إستراتيجية التساؤل الذاتي.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بدرجته الكلية ومهاراته الفرعية تعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح إستراتيجية التساؤل الذاتي .
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لجنس الطالب.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لجنس الطالب.

وقد أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمعلمين لتأهيلهم لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في غرفة الصف. كما تقترح الدراسة القيام بإجراء دراسات مماثلة على مستويات عمرية وصَفّيّة مختلفة لمعرفة فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأثرها في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، ومهارات الاستيعاب القرائي للنصوص الاستيعابية، وزيادة الاهتمام بالدراسات التي تتناول استراتيجيات تعليمية تركز على دور الطالب وتنمية قدرته على التفكير بأشكاله المختلفة. كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لمقارنة فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي مع استراتيجيات أخرى؛ على اعتبار أن المعلم هو نموذج في طرح الأسئلة على نفسه والتفكير، يوصى بضرورة تفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية وتوفير مناخ مناسب يسمح للطلاب بإطلاق طاقاتهم والتفكير بحرية وتقديم الأفكار والحلول دون حرج . وضرورة تقليص محتوى المنهج مما يساعد المعلمين على إعطاء وقت أطول للاهتمام بمهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التفكير فوق المعرفي .

الفصــــل الأول

الفصل الأول

المقدمة:-

يتميز هذا العصر بالتفجر المعرفي في شتى المجالات مما يتطلب من المؤسسات المعنية بتربية النشء مضاعفة الجهود والبحث عن الأساليب الفاعلة القادرة على تسليح الأجيال القادمة بما يلزمها لخوض غمار الحياة ومواكبة التراكم المعرفي المتسارع (الحديدي،1990)، وعليه فإن تدريب الطلبة على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى من الأمور المتفق عليها بين العديد من التربويين. وتعد القراءة الواعية المرتبطة بالفهم والتفكير المتعمق المفتاح الرئيس لكل المعارف وزيادة الثقافة واتساع الأفق وإثراء المعرفة والمدخل الأساس للتعلم ورقي الشعوب حيث يشير مدى اهتمام الشعب بالقراءة إلى درجة التقدم والتحضر، لأن تطور الأمم مقترن بما يقرأ أبناؤها، وكيف يفهمون ما يقرؤون (السيد،1988). وقد سُئل المفكر فولتير عمن سيقود العالم فأجاب: "الذين يعرفون كيف يقرؤون و يكتبون" (الهاشمي،2005).

وفي القرن الحادي والعشرين أصبحت القراءة تتطلب من القارئ اتخاذ موقف فكري مما يقرأ، وعدم الاكتفاء بالتلقي السلبي وعليه التفاعل مع المادة المقروءة ومحاورة النص وإعلان رأيه فيه سلبا أو إيجابا، وهذا ما عُرف باسم (القراءة الناقدة). إذ إن التعلم القائم على الحفظ والتلقين وبرمجة العقول لم يعد قادراً على مواكبة متطلبات العصر التي تحتاج إلى أفراد قادرين على الجمع بين العقلية المفكّرة وبين المعارف المختلفة(عبد الحافظ، 2007). فالقراءة بذلك عملية تفكير نشطة، والمعنى لا يكمن في الكلمات المفردة، والجمل، والصفحات وحسب، ولكنه يكمن في اللغة ككل (Spiro, 1980).

"وتشير الكتابات في الأدب التربوي إلى أن مفهوم القراءة قد تطور من مفهوم يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية آلية بسيطة إلى مفهوم معقد،

يقوم على أساس أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها" (خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة وشحاتة، 1989:97).

وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي تُعلَّم في المدرسة. ولكي يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مادة عليه أن يكون قادراً على القراءة، وأن لا يتوقف عند حد معين من القراءة. وأن يكون واعياً إلى آلية القراءة السليمة واستراتيجيات تعلُّمها. إذ إن القراءة عملية تفاعلية بنائية معقدة تتطلب التناغم والتناسق بين مدى واسع من أشكال المعرفة والمهارات لإنتاج معنى من النص. وتعتبر أفكار المعلمين حول القراءة مهمة لتحديد أكثر الاستراتيجيات والطرق مناسبة للقراءة الفاعلة . ففي الماضي اعتاد المعلمون إن يقدّموا مواضيع القراءة من كتاب النصوص وذلك بالطلب من الطلبة أن يقرؤوا قراءة صامتة أو جهرية ومن ثم الإجابة عن الأسئلة التي تلي النص. وبطبيعة الحال فالطلاب ليس أمامهم خيار سوى القراءة حتى وإن كانوا لا يعرفون الطرق الفنية للقراءة الواعية. مما ينعكس سلباً على حب الطلاب ودافعيتهم للقراءة ولذلك ستكون قراءتهم فقط من أجل الامتحان التحصيلي. ومن المعروف أن تعليم القراءة أكثر صعوبة من تعليم مهارات اللغة الأخرى. ولكي يقرأ المتعلم بفاعلية عليه أن يكون متمكنا من كفاية استخدام علم اللغة، وكفاية استخدام علم البلاغة في نفس الوقت. حيث تعتبر كفاية علم البلاغة هي أهم ما يعانيه متعلمو اللغة ولسوء الحظ فإن التمكن من علم اللغة لوحده لا يكفي للقراءة الفاعلة. لذلك يجب تمكين الطلبة من علم البلاغة وتعليمهم كيفية القراءة ذات المعنى لمساعدتهم على القراءة طوال حياتهم. (Harp, B and Brewer, J 1996)

ومع أن القراءة مهارة ضرورية يحتاجها كل متعلم، إلا أن المدارس لا تعطي الاهتمام الكافي لكيفية تدريس القراءة. ففي الماضي كانت النظرة التقليدية لتعلم القراءة أن يبدأ الطفل بتعلم أسماء الحروف ثم أصواتها وترابطها معاً ومن ثم تعلم كلمات منفصلة وأخيرا قراءة قصص قصيرة فيها مفردات مختارة و محدودة. لذلك يشكو العديد من المعلمين والأكاديميين من عدم قدرة الطلبة على فهم ما يقرؤون.

وبالنسبة لتعلم اللغات بشكل عام فإنه يتطلب معرفة ثلاثة أنظمة للغة هي :

1- النظام الصوتي الرمزي: وهو النظام الذي يتم خلاله ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، ويشير إلى العلاقة بين الصوت والرمز، ويهتم ببنية الكلمة التي تمثل نظاماً ضابطاً للتهجئة.

2- النظام النحوي: وهو النظام الذي يبحث في تفسير الوحدات اللغوية، ويتضمن التراكيب وكيفية ضبطها من ناحية القواعد في عملية القراءة.

3- النظام الدلالي: وهو النظام الذي يبحث في معنى التراكيب والمفردات ويعتمد على الخبرات والتطور المفاهيمي. (Goodman; Watson; Carolyn ,1987)

وفيما يخص تعلم اللغة الإنجليزية فإن الهدف النهائي هو تمكين الطلاب من التواصل واستخدام اللغة بمهاراتها الاستقبالية والإنتاجية. ولا يقتصر التواصل على الحديث بين اثنين أو أكثر بل إن القراءة والتفاعل بين القارئ الجيد والنص يعتبر شكلاً من أشكال التواصل؛ (Harp, B and Brewer, J 1996) إذ بها يتصل القارئ بمعارف وثقافات متنوعة.

ويشكل تصور المعلم لمفهوم القراءة ونظرته إليها منطلقاً أساسياً يُعتمد عليه في اختيار طرائق التدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية؛ التي يتم من خلالها تنمية، وتطوير المهارات القرائية المستهدفة. وتمثل القراءة في الحقل التربوي جانباً بارزاً يحرص التربويون على تمكين الطلبة من أدائه خير أداء، وما زالوا يبحثون له عن الوسائل التي تسهل عملية أدائه عند الطلبة في مراحل تعليمهم وتعلمهم المختلفة.إذ لم تعد طريقة الشرح والطباشير (Talk and Chalk) وحدها كافية لنقل أفكار العصر. لهذا على مؤسسات التعليم والقائمين عليها البحث عن الاستراتيجيات المؤدية إلى تمكين الطلبة من القراءة الفاعلة وتنمية العقول للقيام بالعمليات المعرفية بمهارة وتطوير مهارات التفكير للمساعدة على التعلم مدى الحياة والنجاح في حل المشكلات.

وغاية تعليم القراءة هو الاستيعاب بمختلف مستوياته في كل

المستويات والمراحل، وإذا لم يحقق التلميذ درجة الاستيعاب المطلوبة، فإن على المدرّس تحديد أسباب المشكلة، ومن ثم العمل على حلها، ويستحسن أن يقوم المدرّس بتعليم تلاميذه استراتيجيات الاستيعاب مباشرة، وأن يخصص وقتاً طويلاً لتعليمها (Fisher, 2001).

ونظراً لأهمية القدرة على الاستيعاب القرائي في جميع مراحل الحياة وخصوصاً للدراسة الجامعية فإنها تمثل إحدى مكونات اختبار القدرات الدراسية SAT (Scholastic Aptitude Test) وهو اختبار مقنن يستخدم كأحد معايير القبول للتعليم الجامعي في أمريكا.وقد نحت بعض الدول العربية مؤخراً مثل المملكة العربية السعودية إلى اعتماد مثل هذا الامتحان كمعيار للقبول الجامعي بعد إلغاء امتحان الثانوية العامة .مما يؤكد أهمية تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وهذا يقدم أحد المبررات للقيام بهذه الدراسة؛ لأنها تبحث في أثر إستراتيجية تعليمية لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي خصوصاً في المرحلة الثانوية كمرحلة إعداد للتعليم الجامعي وتحديداً في اللغة الانجليزية؛ نظراً لأهميتها في البحث لأن معظم الكتب والمراجع المتوفرة في المكتبات الرئيسة ومصادر المعرفة الإلكترونية تعتمد اللغة الانجليزية مما يبرز أهمية تعلمها والتمكن منها لجميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم .

ويتطلب من المتعلم تنمية مهارة الاستيعاب القرائي كما يتعلم قيادة السيارة . بحيث تصبح مهارة الاستيعاب القرائي عملية آلية. فالقارئ الماهر يجب أن يتمكن من مهارة تمييز الكلمات ومهارة الاستيعاب لزيادة فاعلية القراءة . وكلا النوعين ضروريّ في عملية تعلم القراءة. ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين أن لا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة؛ بل لابد أن يكون المتعلم فاعلاً نشطاً مما يساعده على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعض.ويشكل محتوى الاستيعاب الأساس للبناء المعرفي، وتطور العمليات العقلية. ويحتاج تعلم الاستيعاب القرائي إلى إستراتيجية تتضمن خطط تنمية وتعزيز هذا الاستيعاب. والظاهر أن الطلبة لا يحصلون على ذلك بالقراءة الاعتيادية المطبقة في معظم الصفوف، فالطلبة يحللون الرموز والكلمات ولكن هذا التحليل بدون استيعاب.

لهذا ركزت اتجاهات التدريس الحديثة على تطوير استراتيجيات لاستيعاب المقروء. تتضمن خططا لتنميته وتعزيزه. إذ إن الاستيعاب ليس مجرد معرفة الحقائق المتضمنة في الرموز المكتوبة بل هو نشاط ذهني ذو أبعاد متعددة، ينطوي على تكوين بنية معرفية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها (ديشين،1991).

وفي ضوء ما تقدم يمكن طرح التساؤل الآتي: ما الاستيعاب القرائي المطلوب ؟ إذ أن علينا أن نميز بين القارئ السلبي غير الماهر، والقارئ النشط. فالقارئ الماهر لا يقرأ فقط بل يتفاعل مع النص. فهو يتنبأ بما سيحدث لاحقا في القصة اعتماداً على إشارات وقرائن النص، ويقترح أسئلة حول الأفكار، ورسالة النص ومغزاه، وعقدة النص. ويراقب الفهم والتسلسل والسياق والشخوص. .(Sanders, M. 2001).

وبهذا فالاستيعاب عملية عقلية عليا، ترتبط بقدرة القارئ على الفهم و التحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وإن نجاح عملية الاستيعاب يعتمد إلى حد بعيد على خبرة القارئ السابقة، وما يستطيع أن يحمله منها إلى النص المقروء؛ لكي لا تصبح عملية آلية قائمة على فك الرموز. وهذا ما أكده أندرسون(Anderson, 1988) عندما اعتبر عملية الاستيعاب من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطا ذهنيا يهدف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها.

وبما أن الاستيعاب جوهر القراءة،ومحورها وهو غاية عملية التعلم، وأداة التفاعل بين العقل والمقروء؛ لذا حظي باهتمام واسع على مختلف المستويات مما يؤكد أهمية تدريسه وتنميته. ولكن المتتبع لواقعه في المدارس يلمس ضعفا واضحا لدى المتعلمين وخصوصا في مستوياته العليا، مما ينعكس سلبا على مخرجات التعليم.

والضعف في الاستيعاب القرائي مشكلة ذات أبعاد عالمية وعربية ومحلية. حيث تشير نتائج دراسة بيمل وسكوتن(2004) Bimmel&Schooten إلى تدني مستوى الاستيعاب في العديد من الدول.

وعلى الصعيد العربي، عقدت وزارة التربية والتعليم البحرينية مؤتمر التطوير التربوي لمناقشة مشكلات اللغة وخصوصا مشكلة الاستيعاب القرائي

حيث أوصى بضرورة رفد مناهج اللغة بالاستراتيجيات الجديدة التي تهتم بتنمية الاستيعاب والتعلم الذاتي(وزارة التربية والتعليم البحرينية،2004).

وكذلك قام موسى(2001) بدراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، أظهرت نتائجها تدني مستوى الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة بشكل لافت للنظر إذ نجح 22% من مجموع الطلبة الذين طبق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي.

وعلى الصعيد المحلي أجرت وزارة التربية والتعليم في الأردن العديد من الدراسات كشفت نتائجها عن وجود ضعف في مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة مثل الدراسة التي أجرتها لضبط نوعية التعليم في العام الدراسي 2000/1999 على عينة من طلبة الصف العاشر تمثل 150 مدرسة ودلت النتائج على تدني مستوى الاستيعاب القرائي فقد وصلت النسبة إلى 37.5% من المعدل العام (وزارة التربية والتعليم، 2002).

والاستيعاب القرائي يرتبط بالتفكير على اختلاف أنواعه؛ نظرا لاعتماده على العمليات العقلية العليا فهناك فهم وتحليل وتركيب وإصدار أحكام وحل مشكلات واقتراح حلول واستدلال، ووجود هذه العلاقة الارتباطية يبين أن التفكير ليس بأفضل حال من الاستيعاب فهناك ضعف واضح في مستوياته المختلفة. وقد لمس الباحث هذا الضعف من خلال عمله كمشرف تربوي في مدارس القطاعين العام والخاص وكذلك من خلال زياراته إلى المدارس في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء وهذا ما تؤكده ملاحظات المشرفين التربويين.

ويرى باير (1987) Beyer أن تعليم التفكير يعزز من فرص المجتمعات والأفراد في البقاء في عالم سريع التغيير. من هذا المنطلق تعالت الأصوات المنادية بضرورة تعليم التفكير وتنميته حتى بات ذلك هدفا رئيسا تسعى المناهج التربوية لتحقيقه في الكثير من دول العالم. ويتفق معظم الخبراء في مجال علم نفس التفكير على أن أي جهد جاد لتعليم مهارات التفكير يظل ناقصاً ما لم يتصدى لمهمة مساعدة الطلبة على تنمية مهارات التفكير حول التفكير أو مهارات التفكير فوق المعرفية؛ نظراً لأهميتها في

الوصول إلى مستوى التفكير الحاذق. ولهذا فإن أي برنامج لتعليم التفكير يجب أن لا يقتصر على تنمية الفاعلية في استخدام عدد من العمليات المعرفية الدنيا أو المتوسطة ولا بد أن يتضمن تدريبات مدروسة لرفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتياً والمنطلق ذاتياً وهذه غاية تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية (جروان،1999).

وبما أن التفكير مهارة يمكن أن تُعلم وتتطور بالتدريب والمراس، والنمو العقلي، وتراكم الخبرة، ولا يمكن أن يحدث التفكير من فراغ كما يؤكد (قطامي وقطامي، 2001) فلا بد للمتعلم من أنشطة تربوية معدة لتنمية التفكير وممارسة مهاراته بدرجة عالية من الفاعلية؛ وتعريفه باستراتيجيات تعلميه ذاتية تنمي قدراته على الاستيعاب والتفكير.وتساعده على التكيف مع واقعه، ومواجهة ما يعترضه في حياته. الأمر الذي يستدعي إعادة تنظيم المحتوى التعليمي وطرائق تدريسه لتعتمد على مشاركة الطلبة، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم، والتعلم باستقلالية، بدلاً من الطرائق التي تعتمد على استقبال المتعلم للمعلومات.

ومن الطبيعي أن يحبذ المعلمون أن يكون طلابهم قراء جيدين ولكنهم لا يُجمِعون على الطريقة المثلى لتعليم القراءة . فالقراءة الفاعلة تتطلب مهارات قراءة صحيحة و المقدرة على الاستيعاب بسهولة وبشكل آلي . (Lyon, 2001). ويبذل الطلبة جهودا لتعلم كيف يقرؤون وهم قادرون من خلال التدريس الصحيح على التغلب على صعوبات القراءة الأولية بان يكونوا محللين دقيقين ولكنهم يفشلون في الوصول إلى مستوى كافٍ من الطلاقة ليصبحوا قادرين على القراءة السريعة وبكفاءة عالية. (Adams, 1990). لهذا ما زلنا بحاجة إلى المزيد من الأبحاث لمعرفة أفضل الاستراتيجيات لتعليم القراءة.

ومما يساعد المتعلم على الاستيعاب بشكل أفضل روية النص منظم بطريقة تساعد على الفهم وتظهر العلاقة بين الأفكار وقدرة المتعلم على إدراك هذا التنظيم وتهيئة نفسه للتعمق فيه، ومن الطرق التي قد يكون لها أثر واضح على عملية التعمق وفهم النص هي إستراتيجية التساؤل الذاتي؛ لأنها تعتمد على الدور النشط للمتعلم وجعله محورا لعملية التعلم لتنمية قدراته

وأساليب تعلمه، بحيث تستهدف بشكل مباشر تنمية مهارات الاستيعاب القرائية ومهارات التفكير بمختلف أنواعه. وبما أن عمليات تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير فوق المعرفي قد تتأثر بطريقة التدريس في المراحل التعليمية، فإن هذه الدراسة تتطلّع إلى الوقوف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الانجليزية ؛ إذ أنها تستخدم لعدة أغراض تعليمية . فهي تساعد المعلمين في تخطيط التدريس من خلال تحديد كيفية تنظيم الأفكار والمفاهيم وترابطها. وهي مفيدة لتقديم المفردات المهمة في النص المحدد للقراءة . وتبين للطلبة كيفية ترابط وتداخل المصطلحات . ويستخدمها المعلمون لتنشيط المعرفة السابقة عند الطلبة . وحالما يألف الطلبة طبيعة إستراتيجية التساؤل الذاتي يصبحون قادرين على استخدامها وتطبيقها من تلقاء أنفسهم أثناء وبعد القراءة. (Chall, J. 1996). مما يبرر القيام بهذه الدراسة.والتي قد تؤدي إلى تبني هذه الإستراتيجية علّها تسهم ولو بدور بسيط في تطوير الاستراتيجيات المستعملة حالياً في مدارسنا بهدف تحسين مستوى الاستيعاب القرائي وتنمية تفكير الطلبة وإعدادهم للعيش في عالم المستقبل.

مشكلة الدراسة:-

تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء .حيث لاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم ومشرف ومشارك في أعمال امتحانات الثانوية العامة الخاصة بمبحث اللغة الانجليزية ومقابلة العديد من أولياء الأمور ومديري المدارس والمعلمين والطلبة وجود مشكلة وشكوى متكررة تؤرق كل من لهم علاقة بهذا المبحث تتمثل في ضعف مستوى طلبة المرحلة الثانوية في فهم واستيعاب نصوص القراءة الاستيعابية الانجليزية وتدني مستوى القدرة على التعمق والتفكير فوق المعرفي المتمثل في تخطيط ومراقبة وتقييم العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلبة عند معالجة النصوص القرائية، كما لاحظ تدني مستوى إجابات أسئلة الاستيعاب والتركيب والتحليل والتقويم؛ وقد يكون ذلك لعدم تفاعلهم وانخراطهم في النص الأصلي باللغة التي كتب بها إذ إنه في كثير من الأحيان يقوم المعلم بقراءة النص على مسامع الطلبة ويشرح بعض المفردات بكتابتها على السبورة ثم يقوم بعض الطلبة بتدوينها في كراستهم، وبعد ذلك يناقش المعلم عددا من الأسئلة مع بعض الطلبة المجتهدين ودون إعطاء فرصة كافية للطلبة للانخراط في عمق النص؛ إذ إن العديد من المعلمين يركزون على استخدام استراتيجيات التعليم أكثر من استخدام استراتيجيات التعلّم ويترتب على هذا عدم قدرة الطلبة على تعلم أو استخدام أو توظيف ما لديهم من معارف سابقة أو التفاعل مع هذه النصوص وما تحويه من أفكار في حياتهم العلمية والعملية واعتبارها مدخلات للتفكير والعمليات العقلية لاحقاً.

لذا يتوجب على الباحثين والمعلمين البحث عن طرق واستراتيجيات تركز على دور المتعلم في التفاعل مع نصوص الاستيعاب باللغة التي كتبت بها ودون اللجوء إلى قراءة الترجمة من الدليل أو المرشد. وعلى اعتبار أن المتعلم هو محور عملية التعلم وهو فاعل نشط فلعلّ إتاحة الفرصة له لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي تمكنه من التعمق في محتوى النص وتفحص أفكاره ومعانيه واستيعابها؛ لتوظيفها في حياته خارج الغرفة الصفية

بشكلٍ عملي لتساعده على تنمية قدراته على التفكير وإطلاق طاقاته الإبداعية والانتقال به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات .

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية ومهارات التفكير فوق المعرفي وعلاقة ذلك بجنس الطالب.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي : ما أثر استخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء ؟

ويتفرع من هذا السؤال عددٌ من الأسئلة الفرعية :

1- هل هناك أثر لاستخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ؟

2- هل هناك أثر لاستخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ؟

3- هل يختلف مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة باختلاف جنسهم بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

4- هل يختلف مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة باختلاف جنسهم بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة – أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات استيعاب النصوص القرائية الانجليزية والتفكير فوق المعرفي– أهميتها من خلال انسجامها مع التوجهات والتطلعات المعاصرة في التعليم بشكلٍ عام، وانسجامها مع أهداف العملية التعليمية في الأردن بشكلٍ خاص، والتي تسعى لتحقيق تغيير في الطرائق التعليمية التقليدية التي تركز على الدور الرئيس للمعلم وذلك بإدخال وتجريب أساليب جديدة تساعد على تعليم الطالب كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟ (وزارة التربية والتعليم، 1994) إذ يتوقع أن يؤدي تطبيق هذه الدراسة إلى تدريب الطالب على استخدام إستراتيجية تعلم تعتمد على مشاركته الفعلية وتحمل مسؤولية تعلمه وتعطيه الفرصة لتوظيف معرفته السابقة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي عموماً واستيعاب النصوص الانجليزية خصوصاً وما يترتب على ذلك من تطوير لما لديه من أبنية معرفية تشكل بمجموعها مادة المعالجة للعمليات العقلية والتي تمكنه من اكتساب مهارة الحياة وهي الهدف الأسمى للمؤسسات التربوية.

وتبرز أهميتها أيضا من خلال تناولها لكيفية تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة والتي تعتبر من أهم المهارات التي يكتسبها التلاميذ وهم يتعلمون القراءة، حيث يشير فيشر(2002) Fisher إلى أن نحو 70% مما يتعلمه المرء يأتي إليه عن طريق القراءة. وقد حظي استيعاب وفهم النصوص القرائية باهتمام كثير من العلماء والمربين والباحثين؛ وذلك لمكانته في التعلم وأهميته بغض النظر عن المرحلة الدراسية أو محتوى التعلم ولهذا استمروا في البحث عن أنسب الأساليب التي يمكن أن تسهم في تنمية مهاراته في جميع المراحل، في البيئتين العربية والأجنبية.

وكذلك بحثها في كيفية تنمية مهارات التفكير ينسجم مع ما أكد عليه المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب الذي عقد في ليبيا عام 1998 من ضرورة تربية النشء على التفكير ، وذلك من خلال إعداد برامج جديدة وإتباع مداخل تدريسية وأساليب حديثة في مختلف المباحث الدراسية والتي تثير التفكير عند الطلاب وتحفزهم لبناء شخصيات قادرة على

حـــل المـــشكلات التـــي تعترضـــهم وتحليـــل البيانـــات تحلـــيلاً منطقيـــاً لتحديـــد مـــدى صدقها (إبراهيم، 2001).

كمـــا تـــسهم هـــذه الدراســـة فـــي تحقيـــق أهـــداف مـــؤتمر التطـــوير التربـــوي الـــذي عقـــد عـــام (1987) فـــي الأردن والـــذي شـــدد بـــشكل واضـــح وصـــريح علـــى ضـــرورة تنميـــة الأنـــواع المختلفـــة مـــن التفكيـــر حيـــث يجمـــع التربويـــون علـــى أن تنمية التفكير لم تعـــد خيـــاراً تربويـــاً بقـــدر مـــا هـــي ضـــرورة لا غنـــى عنهـــا ولا بـــد مـــن تنميتـــه والبحـــث عـــن أفـــضل الاســـتراتيجيات لتحقيـــق ذلـــك. لأن التفكيـــر يتضمن تعلم كيف تـــسأل ومتـــى؟ ومـــا الأســـئلة التـــي تطـــرح؟ وكيـــف نعلـــل ومتـــى؟ ومـــا طـــرق التعليـــل التـــي نـــستخدمها؟ وهـــذه القـــدرة تنفـــع فـــي إنتـــاج المعلومـــات واكتساب المعرفة وتحليلها وتقويمها (الحموري والوهر، 1998).

ومـــن الجانـــب العملـــي تفيـــد المـــشرفين التربـــويين لمبحـــث اللغـــة الانجليزيـــة فـــي التعـــرف علـــى الاســـتراتيجيات الفاعلـــة فـــي تنميـــة مهـــارات الطلبـــة فـــي الاســـتيعاب القرائـــي والتفكيـــر؛ بغـــرض عقـــد مـــشاغل تدريبيـــة للمعلمـــين والمعلمـــات لتعـــريفهم بالاســـتراتيجيات التـــي تركـــز علـــى دور الطالـــب، وحـــث المعلمـــين علـــى تجريـــب إســـتراتيجية التـــساؤل الـــذاتي وملاحظـــة مـــدى التحـــسن فـــي مـــستوى الاستيعاب والتفكيـــر عنـــد الطلبـــة. كمـــا أنهـــا تفيـــد مـــديري المـــدارس أثنـــاء قيـــامهم بمهمـــــاتهم الإشـــــرافية واجتماعـــــاتهم بـــــالمعلمين لتعـــــريفهم علـــــى هـــــذه الاســـتراتيجيات وأثـــر اســـتخدامها فـــي تنميـــة الاســـتيعاب والتفكيـــر وبيـــان كيفيـــة توظيفهـــا داخـــل الغرفـــة الـــصفية علـــى اعتبـــار أنهـــا مـــن الاســـتراتيجيات المعرفيـــة التي تركز على الـــدور النـــشط للمـــتعلم لكـــي يبنـــي المعرفـــة بنفـــسه خاصـــة وأن هـــذا مـــا تنـــادي بـــه التربيـــة المعاصـــرة مـــن محـــورة التعلـــيم حـــول المـــتعلم ولا بـــد أن يكـــون دوره فـــاعلاً نـــشطاً فـــي اكتـــساب المعرفـــة التـــي تـــوفر لـــه ثـــروة معلوماتيـــة تشكل المدخلات لعمليات المعالجة والتفكير والتحليل اللاحقة.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

إستراتيجية التساؤل الذاتي : Self- Questioning Strategy

هي عملية مستمرة (ongoing process) يطرح فيها المتعلم مجموعة أسئلة على نفسه معتمداً على الأفكار الرئيسة والإشارات والدلالات والقرائن والكلمات المفتاحية الموجودة في السياق؛ لتوجيه أدائه قبل وأثناء وبعد الانخراط في المهمة القرائية، بهدف زيادة تعمقه في النص وتحسين مستوى استيعابه وزيادة السيطرة على عملياته المعرفية من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم لهذه العمليات وعمليات القراءة والتقدم فيها.وتم تزويد المعلمين المشاركين بدليل عمل الباحث على إعداده يبين كيفية تنفيذ الإستراتيجية داخل الغرفة الصفية . ويشجع الطلبة على استخدام الإستراتيجية من خلال تطبيق وتوظيف مجموعة الأسئلة التي صممها واستخدمها Fountam (المشار إليه في عبد الحافظ، 2007) بحيث يكون استخدام هذه الأسئلة قبل وأثناء وبعد قراءة النص.

مهارات الاستيعاب ألقرائي: Reading Comprehension Skills

هي الأداءات الدقيقة المتقنة التي تظهر فهم المعاني وتفسيرها وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية والصريحة والضمنية وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة وتوقع النص بمعنى تكييف القارئ نفسه مع الجمل والفقرات المقدمة إليه على أساس من خبرته السابقة، ومعقولية هذه الجمل. لتحقق بمجموعها ما يعرف بالاستيعاب القرائي والذي هو عملية معرفية عليا (complex cognitive process) ينخرط من خلالها القارئ بفاعلية وعن وعي في النص المقروء ويعمل على تحويله إلى بُنى وأطر معرفية تُظهر قدرته على معرفة ما يقرأ وفهمه وتفسيره ونقده، وإعادة صياغته بالكيفية التي تعكس ذاته وخبراته. وتقاس بأداء الطلبة على مقياس عمل الباحث على إعداده لقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية.ويتضمن المهارات الفرعية الواردة في ملحق رقم (1) .

مهارات التفكير فوق المعرفي: Metacognitive Thinking Skills

هي خطوات متصلة من الأفعال يكون الفرد فيها واعياً لأسلوب تفكيره منذ لحظة القراءة بحيث يستخدم هذا الوعي في تخطيط وتقييم ومراقبة تفكيره وكيفية استخدامه عقله؛ ليبقى على وعي بذاته وعملياته المعرفية أثناء حل المشكلة. وهو من أعلى مستويات النشاط العقلي. ولأغراض هذه الدراسة سيتم اعتماد تعريف جروان لمهارات التفكير فوق المعرفية بقوله "إنها مهارات عقلية معقدة تُعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ، وتنمو مع تقدم العمر والخبرة ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير."(جروان ،1999، ص: 44).وتقاس بأداء الطلاب على مقياس عمل الباحث على إعداده لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي .ويتضمن مهارات (التخطيط ، المراقبة والتنظيم ، والتقييم). واحتسب له الثبات والصدق.

الإستراتيجية التقليدية:

تُعرّف الإستراتيجية التقليدية إجرائيا لإغراض هذه الدراسة بأنها : مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم والمتعلم داخل الصف والتي يُخطط لاستخدامها قبل وأثناء تنفيذ الدرس وتتضمن التمهيد للحصة بمراجعة المعلومات السابقة، ككتابة العنوان، مناقشة بعض المفردات والأفكار العامة وشرحها،ثم الإجابة عن أسئلة الكتاب ،وحل التدريبات والأنشطة المحددة في الكتاب المدرسي. ويكون الدور الرئيس فيها للمعلم، وتعتمد على التعليم أكثر من اعتمادها على التعلم من أجل تحقيق النتاجات المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة مستخدماً مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم المختلفة التي يمارسها المعلمون في الغرفة الصفية .

محددات الدراسة:-

تقتصر حدود هذه الدراسة (أثر استخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء)على :

إستراتيجية التساؤل الذاتي وهي إستراتيجية تعلميه تعتمد بشكل رئيس على مشاركة المتعلم في طرح الأسئلة قبل وإثناء وبعد القراءة.

عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء للعام الدراسي (2010/2009).

بعض مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية: تحديد الهدف، الفهم اللفظي للكلمات والتراكيب، التعرف على الأفكار الرئيسة، التلخيص، استخلاص النتائج، إدراك العلاقات، البحث عن الأدلة، إصدار الأحكام، تفسير النتائج، النقد والإبداع، والتعبير عن المشاعر، ونقل التعلم إلى مواقف حياتية واستخدامه في حل المشكلات (المسيعديين،2005).

مهارات التفكير فوق المعرفي وهي ثلاث فئات رئيسة كما حددها (Sternberg,1992) هي : التخطيط،والمراقبة والتقييم ، وتضم كل فئة عدداً من المهارات الفرعية سيتم توضيحها في معرض الحديث عن التفكير فوق المعرفي .

الفصـل الثانـي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة.

نظراً للتغيرات والتحولات التي يشهدها العالم في شتى ميادين الحياة، وما يواجهه الإنسان من صعوبات وتحديات في هذا العصر،أصبحت المدارس بحاجة إلى استراتيجيات تعلم وتعليم أكثر من قبل لتمد طلبتها بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة كي تساعدهم في إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم وتكوين عادات عقلية ايجابية تعزز مهارات التفكير وتحملهم على الاستغراق فيه مما يعمل على توسيع مداركهم وتعويدهم استقراء الجزئيات واستنتاج الكليات وأجراء المقارنات والتنبؤ وتوليد الأفكار ونقدها. .(قطامي، 2002) .

فالتربويون يواجهون تحداً وهو إيجاد الإنسان النوعي الذي يمكنه التكيف مع هذه التغيرات؛ وبالتالي أصبح الطالب بحاجة إلى تقويم ما يسمعه أو ما يقدَّم له من معلومات. ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة وتعليم التفكير لتنمية العقول الناقدة والمبتكرة القادرة على مساعدة الفرد لتطوير نفسه ومجتمعه (فؤاد، 2006).

ويذكر بينيت و بي (Bennet & Pye (1998 أن بناء مجتمع قادر على التفكير أصبح هدفاً من أهداف التربية حيث تحول العالم إلى قرية صغيرة في ظل ثورة الاتصالات والنمو المتسارع لشبكة الإنترنت ، وما تتمتع به من وفرة هائلة في المعلومات.

وأكد إبراهيم (2001) بقوله:" إن من الأهداف التي تسعى التربية لتحقيقها تنمية التفكير، ويرى البعض أن التفكير هو الأداة التي تمكن الطلاب من مواجهة إفرازات الثورة المعرفية والتقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرين. وبالتالي أصبح تنمية التفكير هدفاً للمؤسسات التربوية." (ص:472).

ويرى بياجيه أن هدف التربية هو تنمية التفكير ، والمحاكمة العقلية، وعدم نقل الأمور دون بحث وتمحيص. (بياجيه، 2002).

وكذلك بين توينبي (المشار إليه في فؤاد، 2006) ، على ضرورة تنمية مهارات التفكير في أي مجتمع مؤكداً أن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات .إذ إن مهارات التفكير متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وهي غير مرتبطة بمرحلة عمرية معينة. فالكل يفكر وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة.

وفيما يخص عمليات الفهم والاستيعاب القرائي فهي تعتبر من أهم المهارات التي يكتسبها التلاميذ وهم يتعلمون القراءة، حيث يشير فيشر(2002) Fisher إلى أن نحو 70% مما يتعلمه المرء يأتي إليه عن طريق القراءة.

ونحن مدعوون في تعليمنا المعاصر إلى البحث عن وتبني استراتيجيات تعليمية فاعلة؛ تعمل على تنمية التفكير ودعم عمليات الفهم والاستيعاب القرائي القائم على عمق الرؤية والقدرة على التعامل مع الأفكار والأشياء وقراءتها من منظور واسع. وتأتي هذه الدراسة منسجمة مع توصيات العديد من الدراسات للبحث عن أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير بمختلف أنواعه.

<u>نظريات التعلم المعرفية:</u>

هي الفئة الثالثة من نظريات التعلم، وتضم الجشتلتية ونظرية النمو المعرفي لبياجيه، ونموذج معالجة المعلومات، والنظرية الغرضية ، حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك. ومن روادها كوهلر، كوفكا، ليفين، تولمان، برونر، اوزوبل ،ويعتبر بياجيه من أبرز علماء النفس المعرفيين في القرن العشرين.

وتفسر هذه النظريات التعلم بأنه عملية استكشاف ذاتي تقوم على التبصر والإدراك والتنظيم وفهم العلاقات نتيجة تفاعل القوى العقلية للإنسان مع المثيرات التعلمية في البيئة ويمكن تمثيل ميكانيكية التعلم في سياق النظريات

المعرفيــة علــى النحــو الآتــي:الإنــسان [القــوى العقليــة] تفاعــل مــع [المثيــرات والخبــرات التعلميــة فــي البيئــة]. فهــم وإدراك للعلاقــات (تعلــم). وحــسب بياجيــه، يجــب تمكــين المــتعلم مــن تكــوين المفــاهيم وضــبط العلاقــات بــين الظــواهر بــدل استقبالها عن طريق التلقين.

ويعــد التطــور المعرفــي -مــن وجهــة نظــر (بياجيــه)- سلــسلة مــن عمليــات إعــادة التــوازن واســتعادته فــي أثنــاء التعامــل مــع البيئــة,باســتعمال عمليــة التمثــل والمواءمــة بــصورة متكاملــة, لــذلك يحــدث اخــتلال التــوازن عنــد الفــرد عنــدما لا تــسعفه البُنــى العقليــة علــى إدراك البنيــة بــشكل واضــح, ممــا يــؤدي إلــى عمليــة المواءمــة التــي تحــدث التغيــر والتطــور فــي البُنــى العقليــة الــسائدة ليــتمكن مــن إدراك البيئــة, ويــتم ذلــك باكتــساب وتعلــم بُنــى عقليــة جديــدة تــساعد علــى اســتعادة التــوازن، ويحــتفظ الفــرد بهــذا التــوازن إلــى أن يواجــه مواقــف جديــدة أخــرى، فيختــل توازنــه مــن جديــد ويعمــل علــى اســتعادته ؛ وهكــذا يــتعلم ويكتــسب ويرقــى مــن مرحلــة نمائيــة إلى المرحلة التي تليها.

ويلاحــظ ممــا ســبق, أن عمليــة التطــور المعرفــي تقــوم علــى التبــاين بــين الموقــف والبُنــى العقليــة فــي أثنــاء التعامــل مــع البيئــة , ثــم حــدوث تــلاؤم بينهمــا.(منصور،2001).

وينظــر بياجيــه إلــى التطــور المعرفــي مــن منظــورين همــا : البنيــة العقليــة والوظــائف العقليــة ، وتــشير البنيــة العقليــة إلــى حالــة التفكيــر التــي توجــد لــدى الفــرد فــي مرحلــة مــن مراحــل عمــره ، أمــا الوظــائف العقليــة فتــشير إلــى العمليــات التــي يلجــأ إليهــا الفــرد عنــد تفاعلــه مــع مثيــرات البيئــة التــي يتعامــل معهــا .ويــرى بياجيــه أن للتفكيــر وظيفتــين همــا : التنظــيم والتكيــف ، وتتمثــل وظيفــة التكيــف فــي نزعــة الفــرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها

وقــد انتهــى بياجيــه فــي هــذا الــصدد إلــى مجموعــة هامــة مــن النتــائج وهــي أننــا يجــب أن لا نهــتم بــالكم ،أي بعــدد مــا يعــرف الطفــل أو كــم مــشكلة اســتطاع حلهــا ، بــل يجــــب أن نهــــتم بكيفيــــة تفكيــــر الطفــــل وطريقتــــه لحــــل المــــشكلات ، وهــذا مــا يتطلــب منــا البحــث عــن أفــضل الاســتراتيجيات لتنميــة الفهــم القرائــي كمقدمة لتنمية التفكير بأنواعه المختلفة وخصوصاً فوق المعرفي.

إستراتيجية التساؤل الذاتي:(Self- Questioning Strategy)

هي الإستراتيجية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية وتعد من استراتيجيات الفهم القرائي الماوراء معرفية الفعالة وتستند إلى النظرية المعرفية التي تدرس العمليات العقلية عند المتعلم وتهتم بما يجري داخل العقل وكيفية تطور البنية المعرفية. وتسهم في تحسين قدرات الطالب على التعلم والفهم بالاعتماد على قدرة الطالب الذاتية في إنتاج الأسئلة والتنبؤ والعصف الذهني (Sampson, et al, 1994). وهي عملية تجعل المتعلم على درجة كبيرة من الاستقلالية وإدراك العلاقات بين الأشياء وبين الأفكار التي سبق تعلمها. ويعتبر سقراط أول معلم استخدم أسلوب التساؤل في نشر أفكاره(الرشدان،2002).

ويفترض أصحاب النظريات المعرفية أن حل المشكلات عملية ذهنية معرفية ترتبط بعمليات تنظيم المعارف والخبرات لدى الفرد ، ويرتبط بهذا التنظيم عملية الإدراك التي يحاول فيها الفرد استيعاب المعلومات، والمعرفة والخبرة بإحدى الوسائل المعرفية التي يميل لاستخدامها وتحدد هذه العمليات " التنظيم والإدراك " أسلوب الفرد في معالجة المعلومات التي هو بصددها، وأسلوب معالجة المشكلة هو الذي يفصح عن أسلوب تفكير الفرد لحل المشكلة التي يواجهها(قطامي وقطامي،1996).

وإستراتيجية التساؤل الذاتي هي إحدى الاستراتيجيات التي يوجه بها المتعلم كيفية القراءة. من خلال طرح أسئلة على نفسه تساعد على التفكير فيما يقرأ والبحث عن الإجابة يساعد على الفهم وتذكر ما تم قراءته. ويفترض في هذه الأسئلة أن تستند إلى الدلالات والإشارات والقرائن الموجودة في السياق لاستثارة فضول القارئ وتركيز اهتمامه للتحري وإيجاد الروابط فيه لفهمه وهذا يعني طرح أسئلة قبل البدء بالقراءة ثم التوقف أثناء القراءة للبحث عن إجاباتها وطرح مزيد من الأسئلة الجديدة والاستمرار بذلك لزيادة التعمق. إذ إن التفكير في النص بهذه الطريقة يساعد على فهم أفضل لما يقرأ(Thomas, 1991).

ويعرف كوستا Costa (1985) إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه أثناء معالجة المعلومات وبعد أن يدربه المعلم عليها مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات وأكثر وعيا بعمليات التفكير.

وهناك نماذج تدريس أخرى تعتمد على طرح الأسئلة مثل نموذج سكمان (Suchman) الاستقصائي الذي يمكن وصفه بأنه نموذج تدريب استفساري يهدف إلى مساعدة الطلاب على تطوير مهارات وقدرات عقلية ضرورية؛ لاستثارة التساؤلات والبحث عن أجوبة نابعة عن رغبتهم في الاستطلاع. ويهتم بمساعدة الطلاب على ممارسة عملية التساؤل التلقائي أو المستقل ولكن بطريقة منهجية منظمة. وسيتم تناوله لاحقاً.

والطلاب المهرة هم الذين يستخدمون استراتيجيات مناسبة في استيعاب المقروء، وكذلك يكونون على وعي بالهدف من القراءة، ويميزون بين متطلبات المهام القرائية، حيث أن الفرق بين القارئ الجيد من غيره يكمن في نوعية الإستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة، (Bressly&Woloshyn, 1995).

ويتطلب تطبيق هذه الإستراتيجية من المتعلم أن يعي عملياته العقلية من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم لهذه العمليات، أي استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي (Yorc&Craig, 1992).

وهذه المهارات تتفق مع ما يراه (Costa (1990 إذ أن عمليات ما وراء المعرفة تتضمن : مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة إثناء المهمة، ومرحلة ما بعد المهمة؛ حيث يلحظ ويراقب ويقيم الطلبة ما لديهم من معرفة حول المهمة.

وقد استخدم Fountam (المشار إليه في عبدالحافظ،2007) إستراتيجية التساؤل الذاتي ففكر قبل التدريس في الأسئلة التي ربما يسألها الطلاب لأنفسهم في أثناء المعالجة وتجميع المعلومات لتحسين مستوى الاستيعاب القرائي ولزيادة وعي الطلبة بعملية التفكير وتطوير طريقة للسيطرة عليها والتحكم فيها. وقد صمم مجموعة من الأسئلة الذاتية التي تدعم التفكير

وعمليات ما وراء المعرفة وهي موضحة في دليل استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي ملحق (8).

إذ أن هذه الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه لزياد الوعي بعملية تفكيره تمر في ثلاث مراحل هي:

مرحلة ما قبل التعلم (وتتضمن الأسئلة الأربعة الأولى). مرحلة التعلم (وتتضمن الأسئلة 5 ، 6 ، 7). مرحلة ما بعد التعلم (وتتضمن الأسئلة 8، 9، 10).

وقد دلت الدراسات والتجارب على أن أفضل أنواع التعليم هو التعليم الذي يترك أثرا، ويوظف في المواقف الحياتية الحية، والذي لا يعتمد على نموذج تدريسي محدد، ويركز على نشاط المتعلم الجسمي والعقلي، ويشجعه على الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج، وأنواع التفكير المختلفة، وهذا ما تناولته الدراسة الحالية في بحثها لأثر إستراتيجية التساؤل الذاتي لاعتمادها على دور المتعلم في فهم النصوص القرائية، ومراقبة ذلك الفهم بالأسئلة التي يطرحا على نفسه قبل قراءة النص، ثم يقوم بالبحث عن إجابات لها، وهي قائمة على أنماط مختلفة من التفكير كالتنبؤ والاستقراء والاستنتاج والعصف الذهني والتلخيص وهذا يتفق مع التوجه الحديث في جعل التعليم مسؤولية المتعلم وضرورة زيادة معرفة الطالب حول معرفته.ويمتاز التعلم وفق هذه الإستراتيجية بمجموعة خصائص من بينها ما يلي :

1- تجعل التعلم مسؤولية المتعلم.

2- تفعيل دور المتعلم مع الخبرات والمواقف التعليمية التي يمر بها .

3- يشارك المتعلم بفاعلية في عملية تعلمه ، حيث يعمل في تعاون مع بقية زملائه ، يسأل ويشجع الآخرين على التعلم .

4 – تهتم ببناء الطالب من حيث ثقته واعتماده على النفس ، وشعوره بالإنجاز ، وزيادة مستوى طموحه، وتطوير مواهبه.

5- تعمل على استثارة التفكير لدى المتعلمين .

6- يساعد المتعلم على التكيف مع نفسه ومجتمعه حاضراً ومستقبلاً وذلك بإمداده بالعديد من المهارات والقدرات اللازمة لإشباع حاجاته المعرفية والمهارية والوجدانية .

7- الاعتماد على موضوعات ذات أهمية للمتعلم، مما يحفزه على المشاركة النشطة في عملية التعلم.

8- توظيف طاقات المتعلم وقدراته واستغلالها فيما يقدم له من خبرات تعليمية ومعارف من خلال التساؤل والبحث والاكتشاف.

9- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

10- زيادة استقلالية المتعلم وتغيير النظرة التقليدية إليه من خلال إيجاد الظروف المناسبة التي تساعد على ذلك .

11- ينظر إلى العملية التعليمية على أنها مستمرة لا تنتهي بمجرد تدريس موضوع معين، ولكن تكون دراسة هذا الموضوع نقطة انطلاق لدراسات أخرى.

12- تعدد مصادر التعلم التي يمكن استخدامها .

13- تنمي مفهوم الذات ، وتزيد من مستوى التوقعات لدى الطالب من حيث مدى قدرته على تحقيق المهمات العلمية التي يكلف بها كما تنمي المواهب والقدرات الأخرى مثل: التخطيط والتنظيم والتفاهم وتحمل المسئولية.

نموذج (سكمان Suchman) الاستفساري :

هناك عدة نماذج تعتمد على التساؤل والاستقصاء ؛ وجميع هذه النماذج تتناول الفرد كإنسان متعلم يسعى إلى التوصل للحقائق والمعلومات عن طريق التفكير واستخدام التساؤل والاستقصاء والبحث العلمي ؛ وأشهرها نموذج (سكمان) وهو نمط من أنماط التعليم القائمة على التساؤل ، ويمكن وصفه بأنه أنموذج تدريب استفساري يهتم بمساعدة الطلاب على ممارسة عملية التساؤل التلقائي أو المستقل بهدف تطوير مهارات وقدرات عقلية ضرورية، ويقوم على أساس تهيئة المواقف التعليمية التي تساعد على ممارسة عملية الاستقصاء والتحقق من الظواهر والأحداث باستخدام إجراءات محددة ولكن بطريقة منهجية منظمة بحيث يحصل الطلاب على معلومات لأسئلتهم ويعالجوها بطريقة منطقية، ومن ثم يطوروا استراتيجيات

عقليــة عامــة يمكــن اســتخدامها فــي تفــسير الظــواهر وضــبطها والتنبــؤ بهــا. و يتضمن خمس مراحل رئيسة وهي :

أولاً: تقديم المشكلة المراد دراستها:

يقــوم المعلــم بعــرض مــشكلة أو ســؤال أو قــضية أو حــدث أو موقــف علــى شــكل عبارة خبريــة أو جملــة تقريريــة مــصاغة علــى هيئــة ســؤال يثيــر اهتمــام الطلبــة ويحرضــهم علــى التقــصي. ويعتمــد اختيــار المــشكلة علــى: المنهــاج ، قــضايا غيــر مألوفــة تــستدعي التــساؤل، خــصائص المتعلمــين، ملائمــة المــشكلة للطــلاب، والوقت المتاح للتفكير.

ثانياً:جمع المعلومات عن الموقف المشكل :

يــستخدم أســلوب الــسؤال والجــواب للحــصول علــى المعلومــات وذلــك مــع المعلم أو بــين الطلبــة تحــت إشــراف المعلــم ، وقــد يبحــث الطلبــة عــن المعلومــات مــن مــصادر أخــرى كالمكتبــة أو اســتخدام التجريــب أو أن يــسأل الجهــات المختــصة ، ويجــب أن تطــرح الأســئلة بطريقــة متتابعــة ومتنوعــة وموجهــة نحــو تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس .

ثالثاً: التحقق من صحة المعلومات واختبارها :

تكلــف كــل مجموعــة بالبحــث فــي المــصادر عــن المعلومــات وفحــصها ومقارنتهــا. وإذا قــام الطالــب بجمــع المعلومــات حــول المــشكلة مــن مــصادر متعددة، فعليه أن يقــوم بفحــصها مــع زملائــه كــأن يقــوم بقراءتهــا علــيهم ومــن ثــم تدور مناقشة حولها .

رابعاً: مرحلة تنظيم المعلومات وتفسيرها :

يبــدأ الطــلاب فــي تنظــيم المعلومــات وترتيبهــا بعــد التأكــد مــن صــحتها ليــتم التوصــل إلــى تفــسير علمــي مقنــع للمــشكلة قيــد الدراســة ، حيــث تقــدم المعلومــات علــى شــكل جمــل تفــسيرية للمــشكلة وأســبابها وجوانبهــا ، ويــتم فــي النهاية التوصل لحل معقول ومقبول للمشكلة.

خامساً: تحليل عملية الاستقصاء وتقويمها:

وهـــي عمليـــة يـــتم فيهـــا مراجعـــة وتحليـــل لجميـــع الخطـــوات التـــي اتبعهـــا الطلاب فـــي معالجـــة المـــشكلة ابتـــداء مـــن تحديـــد المـــشكلة وانتهـــاء بعمليـــة إصـــدار الأحكام حول المشكلة وتفسيرها.

الاستيعاب ألقرائي:

اهـــتم كثيـــر مـــن العلمـــاء والمربـــون والبـــاحثون فـــي الاســـتيعاب وفهـــم النـــصوص القرائيـــة؛ وذلـــك لمكانتـــه فـــي الـــتعلم وأهميتـــه، ولهـــذا اســـتمروا فـــي البحث عن أنـــسب الأســـاليب التـــي يمكـــن أن تـــسهم فـــي تنميـــة مهاراتـــه فـــي جميـــع المراحل، فـــي البيئتـــين العربيـــة والأجنبيـــة. وقـــد ارتـــبط مفهـــوم اســـتيعاب النـــصوص القرائية بطبيعة القـــراءة مـــن حيـــث اســـتدعاء وتـــذكر الرســـالة المكتوبـــة عـــن طريـــق الاستدعاء الجزئي للمعلومات .

وعـــرف هارســـت (Harste(1985 الاســـتيعاب القرائـــي بأنـــه نـــشاط عقلـــي فاعـــل، يتمثـــل فـــي اســـتنتاج المعنـــى المـــستمد مـــن التفاعـــل بـــين الـــنص المقـــروء والمعرفة السابقة للقارئ.

وكـــذلك أكـــد أندرســـون (Anderson(1985 علـــى أن الاســـتيعاب القرائـــي هـــو عمليـــة عقليـــة تفاعليـــة بـــين توقعـــات القـــارئ وبـــين المعلومـــات فـــي الـــنص. وأنـــه عنـــد اســـتيعاب الـــنص يـــتم اســـتثارة المعرفـــة المختزنـــة لـــدى القـــارئ فـــي أطـــر منظمـــة للمـــساعدة فـــي معالجـــة المعلومـــات الجديـــدة المتمثلـــة فـــي أفكـــار النص.

والاســـتيعاب يعنـــي العمليـــة العقليـــة التـــي يقـــوم بهـــا الطالـــب بالتفاعـــل مـــع الـــنص، مـــستخدماً خبراتـــه الـــسابقة، وإشـــارات الـــسياق لاســـتنباط المعـــاني المتـــضمنة فـــي الـــنص المكتـــوب. أمـــا الفهـــم فيعنـــي حـــسن تـــصور المعنـــى وجـــودة استعداد الذهن للاستنباط (المسيعديين، 2005).

والقراءة هـــي عمليـــة عقليـــة يـــتم خلالهـــا ترجمـــة الـــنص المقـــروء إلـــى بُنـــى وأطر معرفية، بحيث يكـــون القـــارئ قـــادراً علـــى معرفـــة مـــا يقـــرأ وفهمـــه وتفـــسيره ونقـــده، وإعـــادة صـــياغته بالكيفيـــة التـــي تعكـــس ذاتـــه وخبراتـــه ولـــذلك أصـــبح الاستيعاب القرائـــي مُركبـــا يـــشتمل علـــى العمليـــة العقليـــة الخاصـــة بـــإدراك المعنـــى ، وتقـــويم المعنـــى المقتـــرح مـــن الكاتـــب، وانتقـــاء المعنـــى الـــصحيح والتعمـــيم القـــائم

على معاني التفاصيل المتضمنة في النص المقروء وتوقع النص بمعنى تكييف القارئ نفسه مع الجمل والفقرات المقدمة إليه على أساس من خبرته السابقة ، ومعقولية هذه الجمل . (المسيعديين ، 2005).

فيما أكدت الدراسات الأجنبية على أن القراءة تعني ربط الأفكار الموجودة في الصفحة المكتوبة مع المعرفة السابقة للقارئ . وهي تتطلب دافعية وإطارا معرفيا وكلمات تحمل الأفكار وتركيز وأساليب دراسة جيدة .

وبالنظر لموضوع القراءة من أجل الاستيعاب يتضح أن القراءة لا تتبع نمطاً له ترتيب محدد ينبغي اتباعه عند تدريس القراءة. فنحن مثلا عندما نقرأ لا نقوم أولا بتحديد الكلمات ثم فهم معانيها، ثم نربط بين معاني الكلمات، لنحصل على معاني الجمل، ثم نربط أخيراً بين معاني الجمل، لنحصل على المعنى الكلي للنص.بل على القارىء مراقبة وتتبع عملية الفهم ككل مع التقدم في النص. واستيعاب النصوص القرائية سواء باللغة العربية أو الانجليزية يتضمن عددا من المهارات الفرعية هي:تحديد الهدف، الفهم اللفظي للكلمات والتراكيب، التعرف على الأفكار الرئيسة، التلخيص، استخلاص النتائج، إدراك العلاقات، البحث عن الأدلة، إصدار الإحكام، تفسير النتائج، النقد والإبداع، والتعبير عن المشاعر، ونقل التعلم إلى مواقف حياتية واستخدامه في حل المشكلات. وبالنظر إلى هذه المهارات نجد أنها تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب، فالقارئ لديه نظام معين عن العالم، والنص المكتوب يحتوي على نظام الرسالة المراد إكسابها للقارئ والفهم يحدث بالتفاعل عن طريق الفعل والاستجابة بين نظام القارئ ونظام الرسالة. (المسيعديين،2005).ويتطلب هذا التفاعل نشاطاً ذهنياً والذي يعد جوهر عمليات التفكير التي تهدف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها .(Anderson, 1988)

وبناء على ذلك، فإن تحسين مهارات استيعاب المقروء، تؤدي بالمقابل إلى تحسين مهارات التفكير؛ ولذلك لا بد من تركيز جهود العاملين في التعليم على تحسين وتنمية هذا الاستيعاب من خلال تجريب واكتشاف الاستراتيجيات الأكثر فاعلية لتحقيق ذلك.

طبيعة التفكير ومستوياته:

هنـــاك تعريفـــات متعـــددة للتفكيـــر (Thinking) ويعتبـــر تعريـــف «كوســـتا» (2001) Costa مـــن أشـــهر التعريفـــات وأكثرهـــا قبـــولاً عنـــد التربويين، حيـث يعـرّف التفكيـر: «بأنـه إجـراء عمليـات عقليـة للمـدخلات الحـسية وعمـل مراجعـات إدراكيـة لهـذه المـدخلات للوصـول إلـى نهايـة محـددة، مـن خـلال اسـتخدام: الاسـتدلال، والاسـتنباط، وإعطـاء قيمـة لهـذه الأفكـار». ويعـرّف التفكيـر كـذلك بأنـه: «عبـارة عـن سلـسلة مـن النـشاطات العقليـة غيـر المرئية التـي يقـوم بهـا الـدماغ, عنـدما يتعـرض لمثيـر يـتم اسـتقباله عـن طريـق الحـواس بحثـًا عـن معنـى الموقـف أو الخبـرة، وهـو سـلوك هـادف وتطـوّري». (جـروان , 2002،أ).ويمكـن تقـسيم مـستويات التفكيـر إلـى مـستويين رئيـسين أولاً التفكيـــر المعرفـــي (Cognitive Thinking) ويـــشمل عمليـــات واســتراتيجيات تفكيــر مختلفــة؛ وتــشمل العمليــات: التفكيــر الناقــد، والاســتدلال، والتفكيـر الإبـداعي. بينمـا تـشمل الاسـتراتيجيات: حـل المـشكلة، واتخـاذ القـرار، وتكـوين المفـاهيم. (جـروان,2002،أ). ثانيـاً التفكيـر فـوق المعرفـي (Metacognitive Thinking).

فـي الـسبعينيات مـن القـرن الماضـي ظهـر مـصطلح التفكيـر فـوق المعرفي، ليـضيف بعـداً جديـداً فـي مجـال علـم الـنفس المعرفـي ويعـد مـصطلح مـا وراء المعرفـة Metacognition مـن أكثـر مفـاهيم علـم الـنفس المعرفـي غموضـاً وضـبابية ، فقـد أثـار هـذا المفهـوم العديـد مـن التـساؤلات حولـه ، مـن حيـث الأسـاس النظـري الـذي يقـوم عليـه ، وأبعـاده ، والتنـاول الإجرائـي لـه، بمعنـى قابليتـه للقيـاس ، واسـتقلاله النـسبي عـن المفـاهيم الأخـرى التـي تتـداخل معـه . وأول مـن اشـتق هـذا المـصطلح هـو فلافيـل (Flavell) عـام 1976. ومـا توصل إليه مـرتبط بنظريـة التطـور العقلـي لبياجيـه والتـي خلـصت إلـى أن الطفـل بعـد الـسنة الـسابعة مـن العمـر يـتمكن مـن ممارسـة النـشاطات الخاصـة بمجـال التفكير بالتفكير.(عبيد ، 2004).

ويشمل التفكير فوق المعرفي على عمليات التفكير العليا التي تستخدم عند حل المشكلة أو اتخاذ القرار, ويتطلب هذا النوع من التفكير معالجة للمعلومات من خلال الحديث مع الذات عند التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة. أي أنه يشمل التخطيط والمراقبة والتنفيذ. (جروان,2002،أ) كما إن قدرات ما وراء المعرفة هي القدرات التي يراقب فيها المتعلم أداءاته ويوظف فيها طرقاً مختلفة لكي يتعلم ويتذكر، وتتطوّر هذه القدرات مع الزمن. وتشمل هذه القدرات: تحديد الأفكار الرئيسة، والقدرة على تغيير الاستراتيجيات عند ثبوت عدم فاعليتها، والتخطيط، وتوقع النتائج، وتشكيل الروابط، واستخدام مساعدات التذكر، وتنظيم المعلومات. ويمكن أن تُعلّم هذه الاستراتيجيات للطلبة مباشرة. وتعتبر عملية التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرات، بحيث ينمو هذا التفاعل بقدر الجهد الذي يبذله من العمليات المعرفية التي تشمل تنظيم وإدخال وإدماج وتخزين الخبرة من قبل الطالب من أجل استرجاعها في الوقت المناسب(جروان, 2002،أ).

ويشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى التقييم المعرفي ومراقبة الأفراد لأنشطتهم المعرفية ، أي التفكير في كفاية تفكيرهم ، حيث يراقبون تفكيرهم ، ويقيّمون كفايتهم في حل المشكلات ، ويصوبون تقييماتهم بطريقة توصل إلى الحل ، ويختارون الاستراتيجيات لتحقيق تلك الحلول ، ويستخدمون التفكير المنظم Regulative thinking .

وقد تطور مفهوم ما وراء المعرفة إلى التقييم على يد فلافل Flavell وعرّفه بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة ، ومن وجهة نظره فإن ما وراء المعرفة يعني أساساً المعرفة في المعرفة . ويرى السيكولوجيون أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني الوعي بعمليات التفكير التي تحصل أثناء التفكير .

وقدم فلافـل Flavell تعريفـاً أكثـر اكتمـالاً حـين كتـب قـائلاً : إن مـا بعـد المعرفة أو ما وراءها أي الميتامعرفية هي :

قدرة الفرد علـى التفكيـر فـي عمليـات التفكيـر الخاصـة بـه ، فهـو المعرفـة بالعمليـات المعرفيـة . ويـشير المفهـوم بـذلك إلـى معرفـة الفـرد المتمركـزة حـول عملياتـه المعرفيـة وإنتاجياتـه المعرفيـة ، أو أي شـيء يـرتبط بهمـا ، ولـذلك فهـو يكشف عـن نفـسه مـن خـلال المراقبـة النـشطة لهـذه العمليـات، والتنظـيم المتتـابع لهـا، وإحـداث التنـاغم فيمـا بينهـا ؛ بحيـث تـؤثر هـذه العمليـات فـي الخـصائص المتصلة بالمعلومات أو البيانات المخزنة ، بما يفيد في تحقيق الأهداف.

وخلاصـة وجهـة نظـر فلافـل (Flavell) أن التفكيـر فـوق المعرفـي يعنـي معرفـة الـشخص نفـسه، و بالمهمـة التـي يقـوم بهـا، وبالإسـتراتيجية التـي تلـزم لمعالجـة هـذه المهمـة، وهـو معرفـة الفـرد الخاصـة بعملياتـه المعرفيـة ونتائجها(Graner, 1989)

ويـرى بـاريس 1983 (Paris) أن التفكيـر فـوق المعرفـي يعنـي الـوعي بتفكيرنـا عنـدما نقـوم بإنجـاز مهمـة أو مهمـات محـددة، أو نـستخدم هـذا الـوعي في مراقبة ما نفعله أو ضبطه وهو بذلك تفكير استراتيجي.

ويعرفـه بـرور (1995) Bruer بأنـه قـدرة علـى التفكيـر فـي مجريـات التفكيـر أو حوله.

وهـو التفكيـر بـصوتٍ عـال أو الحـديث مـع الـذات، بهـدف متابعـة ومراجعـة نشاطات حل المشكلة(Resnick ,1987).

ويـرى ليفينجيـستون بـأن مـا وراء المعرفـة تعـود إلـى التفكيـر عـالي الرتبـة والـذي يتـضمن مراقبـة نـشطة لعمليـات المعرفـة ، وتتمثـل بـالتخطيط للمهمـة، ومراقبـة الاسـتيعاب ، وتقـويم التقـدم . ويعـد التفكيـر فـوق المعرفـي مـن أعلـى مـستويات التفكيـر، إذ يوصـف بأنـه مـستوى مـن التفكيـر المعقـد، يتعلـق بمراقبـة الفرد لكيفية استخدامه لعقلة (Beyer, 1987).

وأشـار بابـاس ومـوي (1983) Babbas & Moe إلـى أن التفكيـر فـوق المعرفـي هـو إدراك الفـرد ووعيـه للعمليـات المعرفيـة الخاصـة بـه بغـض النظـر عـن مـضمون تلـك العمليـات، مـع اسـتخدام ذلـك الـوعي الـذاتي فـي ضـبط

العمليات المعرفية وتحسينها. وعليه فإن الفرد الذي لديه وعي أعلى لعملياته المعرفية يصبح لديه قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة وإنجاز مهمات معرفية أكثر أي يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره(جروان، 1999).

كما أن المهارات فوق المعرفية تعني أن يصبح الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة ، وتشكيل أسئلة داخلية أثناء البحث عن المعلومات والمعنى ، وتطوير خرائط عقلية أو خطط عمل ، وإجراء بروفات عقلية قبل بدء الأداء، ومراقبة الخطط لدى استخدامها (واعين الحاجة لإجراء تصحيحات في منتصف الأداء ، إذا تبين أن الخطة لا تلبي التوقعات الإيجابية المنتظرة) ، والتأمل في الخطة التي تم إكمال تنفيذها لأغراض التقييم الذاتي وتحرير صورة عقلية من أجل تحسين الأداء .(Costa& Kallick)

وبعد استعراض التعريفات التي وضعها عددٌ من علماء النفس المعرفيين لمفهوم "فوق معرفي" يرى الباحث أن معظم التعريفات تلتقي في قواسم مشتركة منها إبراز أهمية الدور الذي تلعبه المهارات فوق المعرفية في فعل التفكير أو حل المشكلات. وأن التدريب الموجه يُحسّن من عمليات الإدراك فوق المعرفي عند الطفل بعد سن السابعة (Weinert &Kluwe, 1987).

كما أن مصطلح التفكير فوق المعرفي يتضمن: التخطيط، والمراقبة، والتقييم. فالتخطيط يقوم على تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات، وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج. وتتضمن المراقبة التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية، ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها بناء على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف. أما التقييم فهو تقدير لمعرفتنا الراهنة، مثل هل فهمت ما قرأته؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن تُجمع قبل الشروع بالمهمة؟ إن عملية التقييم هذه عملية داخلية تبدأ قبل البدء بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعده،

وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف (Marzano, et al, 1988).

ويرى كوستا (Costa 1985) أن المهمات التعليمية التي يقوم الطلبة بإنجازها تتضمن ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة أثناء المهمة، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة. وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التقييم والتخطيط والتنظيم، فقبل الشروع بالمهمة ربما يقيم الطلبة ما لديهم من معرفة حولها بسؤال أنفسهم: هل نعرف كل شيء نريده عنها؟ وبعد ذلك يخططون لأعمالهم برصد أهداف عامة وأخرى فرعية في ضوء تقييمهم لمعرفتهم. ويستمر الطلبة أثناء إنجاز المهمة في تقييم معرفتهم عنها، وقد يتوقفون قليلا لإعادة تجميع المعلومات، وقد ينشغلون بأسئلة مثل: ما الذي ينبغي عمله بعد ذلك؟ ما أفضل إستراتيجية لتنفيذ ذلك؟ ويستمر الطلبة في تنظيم تقدمهم تجاه هدفهم. وبعد إنجاز المهمة، يحاول الطلبة مرة ثانية تقييم معرفتهم حول المهمة بطرح أسئلة مثل: ما الحقائق التي تم تعلمها؟ وما الذي كان يمكن تعلمه؟ (Marzano, et al, 1988) .

ونظرا لأهمية التفكير فوق المعرفي فقد حدد اوزبورن Osborn, (2000) ثلاثة أسباب لأهمية تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في غرفة الصف، لمساعدة الطلاب على فهم ما يفترض منهم تعلمه وتحسين أدائهم الدراسي وهي:

1. تحسين أداء الطلبة.
2. تحسين اتجاهات الطلبة نحو الموضوعات الدراسية.
3. تقوية الطلبة بحيث يكونوا مسؤولين عن أمر تعلمهم بأنفسهم.

وبعد هذا الاستعراض للأدب التربوي حول التفكير ومهاراته، تبرز الأهمية القصوى لتعليم التفكير من أجل تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير بمستوياتها البسيطة والمعقدة.

وتتأثر عملية تعليم التفكير بالمناخ الصفي والمدرسي، وكفاءة المعلم وتوفر المصادر التعليمية المثيرة للتفكير. ويتم تعليم مهارات التفكير عادة بصورة مباشرة أو غير مباشرة (جروان، 1999).

وتؤدي عمليات تعليم التفكير ومهاراته إلى: زيادة إنسانية الفرد، وزيادة قيمته وأهميته، والإسراع في تأهيله وإعداده للمجتمع، وزيادة قدراته وجعله أكثر ملائمة لمطالب المستقبل، وزيادة إيجابياته التحصيلية والاجتماعية، ونقله من متلق نشط إلى فاعل ومنظم، وتحوله إلى باحث عن المعرفة ومعالج لها.

وبما أن عمليات تنمية التفكير فوق المعرفي قد تتأثر بطريقة التدريس في المراحل التعليمية، فإن هذه الدراسة قد جاءت بغرض الوقوف على أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الأول الثانوي في مادة اللغة الانجليزية .

تصنيف مهارات التفكير فوق المعرفي:

صنف ستيرنبرج في (المطيري،2005) هذه المهارات في ثلاث عمليات رئيسة هي : التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم، وتضم كل عملية عدداً من المهارات هي:

1- التخطيط Planning

1- تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
2- اختيار إستراتيجية التنفيذ والمهارات.
3- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
4- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
5- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
6- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

2- المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling

1- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
2- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
3- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
4- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
5- اختيار العملية التي تتبع في السياق.
6- اكتشاف العقبات والأخطاء.

7- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

3- التقييم Assessment

1- تقييم مدى تحقق الأهداف.

2- الحكم على دقة النتائج وكفايتها .

3- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

4- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

5- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ان هذه المهارات تعد سمات مميزة للتفكير الفعال حيث تعمل على تحسين قدرات الفرد وعملياته عند حل المشكلة .

علاقة التساؤل الذاتي بالاستيعاب القرائي:

يكون التعليم أكثر نجاحاً إذا كان موجها بهدف، ويزداد النجاح إذا كان الهدف ذاتيا للمتعلم وليس تنفيذا لخطة معدة من قبل غيره يسعى لتحقيقها. وتعتبر الأسئلة الذاتية من أنواع التوجيه الذاتي التي تحث المتعلم لتتبع نصا للحصول على معلومة هو بحاجة إليها. ويسعى المتعلم إلى فهم معنى المهمات التي بين يديه وضبط تعلمه فالقارئ الجيد يعمل بنشاط لاستيعاب معنى المقروء، ويراقب فهمه للنص في أي وقت أثناء القراءة، ويضع أهدافا أخرى غير فهم النص مثل: تلخيص النص بصورة متقنة وكيف يُكوّن استراتيجيات للتعامل مع إخفاقه في الاستيعاب، وهذه الأهداف حوافز قوية للمتعلم ليطرح أسئلته الذاتية التي تعينه على الوصول إلى مثل هذه الأهداف وتدفعه إلى التركيز على ما هو أهم (جونز وبالنسكار واوغل وكمار، د.ت).

تبدأ عملية القراءة عادةً بتصفح معالم النص كالعنوان، العناوين الفرعية، الصور، الرسومات، المقدمة، الخلاصة. وهذا التصفح يثير الأنماط الذهنية التنظيمية للمعرفة السابقة فيستعمل القارئ هذه المعلومات لتكوين تساؤلات وفرضيات أو تنبؤات تتعلق بمعنى النص، ومقاصد كاتبه، وبناءً على ذلك تصبح هذه التساؤلات والفرضيات هي الغرض من القراءة حيث يعمل القارئ على تأييد فرضياته أو رفضها وأحيانا يلخص القارئ

المعلومات الجديدة لمقارنتها بالمعرفة الموجودة في ذاكرته للتحقق من مدى مطابقتها وانسجامها مما قد يؤدي إلى تعديل المعنى وظهور أسئلة جديدة تصبح هي الغرض من القراءة التالية(Pearson & Dole, 1987).

ونظرا لوجود علاقة قوية بين الأسئلة الذاتية والاستيعاب يلزم المتعلم توجيه أسئلة لنفسه قبل وأثناء وبعد القراءة لتوجيه عملية الاستيعاب وتركيز جهد المتعلم واستظهار معرفته السابقة بالموضوع مما يهيئ الفرصة لطرح أسئلة أعمق وابعد من استدعاء الحقائق. وهذا المستوى المتقدم من الأسئلة يبين فاعلية استخدام هذه الإستراتيجية في الاستيعاب.

علاقة الاستيعاب القرائي بالتفكير.

أشارت نظريات اللغة وعلم النفس إلى أن عملية الاستيعاب من عمليات التفكير التي تتطلب نشاطا ذهنيا يهدف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها (Anderson, 1988).

كما يؤكد العليمات(2007) أن الاستيعاب عملية عقلية عليا ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام ونجاحها يعتمد على قدرته في توظيف معارفه السابقة. والاستيعاب من المهارات العقلية العليا وأداة التفاعل بين العقل والمقروء وله انعكاساته على مختلف جوانب النمو المعرفي، والشخصي والانفعالي لهذا حظي باهتمام كثير من الدراسات اللغوية والنفسية .

ومما يثبت ارتباط الاستيعاب بالتفكير بمختلف أنواعه هو اعتماده على العمليات المعرفية العليا بشكل كبير، فهناك فهم وتحليل، وتركيب، وإصدار أحكام ، وحل مشكلات، واقتراح حلول لمشكلات مشابهة ، وإبداع، واستدلال. وبما أن العلاقة ارتباطيه بين الاستيعاب والتفكير فإن تحسن مهارات أي منهما تقود إلى تحسن في مهارات أخرى، وهذا ما أكده (قطامي وقطامي ،2001) بخصوص تطوير مهارة التفكير وتعليمها من خلال التدريب والمراس، والنمو العقلي وتراكم الخبرة .

وإذا كان هدف التربية هو إيجاد الإنسان المفكر الذي يبحث عن المعنى بين البدائل المتاحة (المصري، 2003) فإن على المدرسة أن تعمل على تطوير بصيرة المتعلمين بوضعهم في مواقف تعليمية قوامها ومحورها عملية التفكير.حيث أثبتت نتائج دراسة باير (1987) Beyerودراسة الهويمل(2006) أن تعليم التفكير يؤثر بصورة فاعلة وايجابية في العديد من الجوانب الحياتية .

الدراسات السابقة:-

القراءة عملية دائمة ولازمة للفرد، وتتميز عن المواد الدراسية الأخرى بأهمية استخدامها داخل المدرسة وخارجها، فالإنسان في مرحلة معينة يتعلم ليقرأ، وبعدها يمضي بقية العمر يقرأ ليتعلم وخاصة في عصر التفجر المعرفي والمعلوماتية واقتصاد المعرفة. ويعد الاستيعاب القرائي الهدف الرئيس في عملية القراءة وهو في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية والنفسية؛ وذلك لما يمثله من أهمية في التواصل اللغوي وفهم الرسالة اللغوية بين الكاتب والقارئ؛ ولما ينطوي عليه الاستيعاب من أسس نفسية تتعلق بالإدراك والتذكر والاستدعاء والقدرة على التحليل والنقد. وفي هذا الفصل سنتعرض لبعض الدراسات التي تناولت قضايا ذات أهمية متعلقة بعملية الاستيعاب القرائي وتفسيرها. وعملية التفكير فوق المعرفي وتطوير كل منهما والتي تمكن الباحث من الاطلاع عليها أو على خلاصاتها أو على توصياتها والتي لها ارتباط بشكل أو بآخر باستخدام استراتيجيات تعليمية تعلميه بشكل عام وإستراتيجية التساؤل الذاتي بشكل خاص، والتي لها أثر في تحسين الاستيعاب القرائي أو التفكير فوق المعرفي. وقد تركز الاهتمام على الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات الحديثة في التعلم والتعليم سواء العربية منها أو الأجنبية .

وقد تم تصنيفها إلى صنفين: الدراسات المتعلقة بالاستيعاب القرائي واستراتيجيات تطويره (العربية،والأجنبية)، والدراسات المتعلقة بالتفكير فوق المعرفي واستراتيجيات تحسينه(العربية، والأجنبية).

أولاً : الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالاستيعاب القرائي واستراتيجيات تطويره .

قام الباحثان التل ومقدادي بدراسة عام (1989) بعنوان " دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي " وطبقت على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي وكان هدفها معرفة أثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية .واختيرت العينة من طالبات مدرسة النوار بنت مالك الأساسية في مدينة إربد وعددهن (60) طالبة، وقسمت

العينة إلى مجموعة تجريبية استُخدمت معها أسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا، ومجموعة ضابطة استخدمت معها أسئلة الكتاب. وأستخدم الباحثان اختباراً مكوناً من (50) سؤالاً في مستويات الاستيعاب القرائي : الحرفي والتفسيري والتكاملي لقياس الاستيعاب القرائي، وباستخدام اختبار (ت) لفحص الفرق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة توصلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاستيعاب القرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قام بها النايف (1989) في مادة اللغة الإنجليزية على طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في تربية لواء الكورة ،وكان الهدف منها التعرف إلى أثر نوع الأسئلة بمستوياتها العليا والدنيا في تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي في مبحث اللغة الانجليزية. وقد تكونت عينته من (144) طالبا وطالبة قسمت إلى ثلاث مجموعات : مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين ، تعرضت أولاهما للأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا، وتعرضت الأخرى للأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا. وقد توصل الباحث إلى ما يلي :

أ- وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا .

ب- وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين مجموعات الطالبات والطلاب و لصالح الطلاب .

وقام حواس Hawas (1990) بدراسة هدفت إلى معرفة دور المفردات في الاستيعاب القرائي بشكل عام وكان سؤال الدراسة " إلى أي مدى يكون الجهل بالإيحاءات الخاصة بالمعنى والمضامين النحوية لبعض الفقرات الخاصة بالمفردات معيقاً للاستيعاب ؟" وقد تكونت العينة من (88) طالباً، تم تطبيق اختبار في الاستيعاب القرائي عليهم، حيث تم تصميمه بصورة تضمن أقوى ارتباط محتمل بين معرفة الطالب بمعاني الكلمات وقدرتهم على الإجابة عن أسئلة الاستيعاب القرائي بشكل صحيح. وكانت

نتائج الدراسة تؤكد وجود ارتباط عالي بين معرفة المفردات وإيحاءاتها ومضامينها من جهة وبين الاستيعاب القرائي من جهة أخرى.

وقدم توماس Thomas (1991) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، التنبؤ)في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية استخدام هاتين الإستراتيجيتين في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب العينة.

كما أجرى مقدادي (1992) بحثا هدف فيه إلى مقارنة استيعاب التلاميذ بعد القراءة الجهرية واستيعابهم بعد القراءة الصامتة وكانت العينة (40) طالبا وطالبة من مدارس إربد مثلوا قدرتين قرائيتين متباينتين (ضعيفة، وقوية). وطلب إلى كل طالب وطالبة أن يقرأ قصتين قراءة صامتة، ومن ثم قراءة جهرية ومن ثم يجيب عن أسئلة شاملة حول ما قرأ. وأشارت النتائج إلى أن استيعاب الطلاب كان أفضل بعد القراءة الصامتة منه بعد القراءة الجهرية، بغض النظر عن قدراتهم القرائية (ضعيفة ، قوية). ودلت النتائج على أن الطلاب الضعاف استوعبوا أكثر بعد القراءة الجهرية، في حين كان استيعاب الطلاب الأقوياء أفضل بعد القراءة الصامتة، وكذلك أظهرت النتائج أن الطلاب الأقوياء يتفوّقون في الاستيعاب على الضعاف في حالتي القراءة الصامتة و الجهرية.

وقام غباشنة (1994) بإعداد رسالة ماجستير بحث فيها أثر كل من طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية، وأجريت الدراسة على عينة من (60) طالباً من الصف التاسع في مدرسة السموع في محافظة إربد موزعين في شعبتين واختيرت إحدى الشعبتين لتكون المجموعة التجريبية، ودُرّست باستخدام طريقة التعلم التعاوني، والأخرى ضابطة، دُرّست بالطريقة التقليدية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي تعزى إلى طريقة التدريس. كما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي تعزى إلى التفاعل المشترك بين طريقة التدريس والقدرة القرائية.

وفي دراسة قامت بها الريان عام (1995) عنوانها " تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي "

هدفت من خلالها للتعرف على مدى التأثير المرتبط بنوع الأسئلة الصفية على الاستيعاب القرائي . واختيرت عينتها من(120) طالبا من الصف السابع بالطريقة العشوائية وقسمت إلى أربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين مع الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا ومجموعتين ضابطتين استخدمت معهما أسئلة الكتاب ثم اختيرت خمس نصوص من كتاب اللغة العربية وتم تدريب الطلبة عليها وأعد اختبار بعدي مكون من (25) سؤالاً يهدف إلى قياس الاستيعاب القرائي لأفراد عينة الدراسة ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة في المستويات الأربعة (المعرفة، الفهم،التحليل ، التقويم). وأجري تحليل التباين الأحادي واستخرجت قيمة (ف) عند ($\alpha = 0.05$) وكانت النتائج:

تفوّق المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا في المستويات الأربعة.

تفوّق مجموعة الذكور التجريبية على المجموعة الضابطة.

تفوق مجموعة الإناث التجريبية على الضابطة.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي فروقاً ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha =$ 0.05) في مستوى الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام المثاني (1995) بدراسة لبحث أثر طريقة التعلم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية وكانت العينة (72) طالباً من الصف العاشر من إحدى مدارس المفرق كانوا في شعبتين وقسم الباحث أفراد كل شعبة إلى مستويين قرائيين (مرتفع، ومتدني) بناء على نتائج اختبار أعد لهذه الغاية طوره الباحث نفسه. وتم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة التعلم المفرد في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى طريقة التدريس.

وفي دراسة قامت بها الجمل (1996) هدفت لاكتشاف أثر برنامج علاجي يشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات القرائية هي: الفوق معرفية ، والمعرفية، والاجتماعية الوجدانية، على تطوير الاستيعاب القرائي في مبحث اللغة الانجليزية عند طالبات الصف العاشر من مدرسة عين جالوت

في إربد. وكانت العينة (80) طالبة قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتقدمت الطالبات لاختبار في الاستيعاب القرائي العام لتحديد مستوى الكفاءة اللغوية والقرائية لديهن ، واشتمل البرنامج على عشر جلسات تدريبية مدة كل منها (45) دقيقة لاستراتيجيات مختارة على المجموعة التجريبية. وهذه الاستراتيجيات هي: الانتباه الانتقائي (Selective-attention) كإستراتيجية فوق معرفية، وإستراتيجية تدوين الملاحظات(Note-taking) كإستراتيجية معرفية، وإستراتيجية التعاون(Cooperation) كإستراتيجية اجتماعية وجدانية. في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقى تدريبا ودُرّست بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الاستراتيجيات المعرفية أكثر الاستراتيجيات فاعلية.

وقام بروبست (1996) Brobst بدراسة وكان الهدف منها إجراء مقارنة بين طريقة الاستماع للمحاضرة وطريقة القراءة الصامتة لنفس النص، وأثرهما في الاستيعاب القرائي على طلبة جامعة كولومبيا . وقسم الطلبة إلى مجموعة تجريبية وعددها (40) طالباً وطالبة ومجموعة ضابطة وعددها (38) طالباً وطالبة. استمعت المجموعة التجريبية إلى محاضرة بينما المجموعة الضابطة قامت بقراءة النص نفسه. ومن ثم طلب من المجموعتين تدوين الملاحظات حول ما استمعوا إليه أو قرءوه، وأعطي الطلبة خمس عشر دقيقة لمراجعة الملاحظات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستماع للمحاضرة له دور في الاستيعاب القرائي أكثر من قراءة الطالب وحده للنص قراءة صامتة ، كما أن الاستماع والقراءة الصامتة لهما تأثير أكبر في الاستيعاب القرائي.

قام موسى(2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية،واختيرت عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني الإعدادي من إحدى المدارس في محافظة المنيا في مصر . إذ قسمت الطالبات إلى مجموعتين إحداهن تجريبية والأخرى ضابطة ، واستخدمت إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس المجموعة

التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة بالاستراتيجيات الاعتيادية . وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي بما وراء المعرفة مما يدل على فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.ولم تشر النتائج إلى اثر دال إحصائيا في تحسن قدرة الطالبات في المجموعة التجريبية على إنتاج الأسئلة الذاتية.

وقامت يعقوب (2002) بدراسة لتقصي أثر التدريب على إستراتيجية مخطط المعرفة في الاستيعاب القرائي لبعض النصوص.وتكونت العينة من(76) طالبة من الصف العاشر قسمت إلى مجموعتين دُرّست المجموعة الأولى المادة التعليمية باستخدام مخطط المعرفة في حين أن المجموعة الثانية دُرّست المادة التعليمية بالطريقة العادية. وعملت الباحثة على إعداد مراحل التدريب لاستخدام إستراتيجية المخطط المعرفي، واختبار لقياس الاستيعاب القرائي. وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية .

أجرت فكيتي (2003) Phakitiدراسة لفحص فاعلية استخدام الاستراتجيات المعرفية وما وراء المعرفية في زيادة أداء الطلاب في مهارات القراءة في اللغة الانجليزية . وأظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستوى الطلاب القرائي.

وقامت علي (2006)بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه.

ثانياً : الدراسات المتعلقة بالتفكير فوق المعرفي واستراتيجيات تحسينه.

قام كنغ (1992) King بدراسة بهدف المقارنة بين استراتيجيات التساؤل الذاتي والتلخيص وتدوين الملاحظات بوصفها استراتيجيات مراجعة للتعلم لدى عينة مكونة من (56) طالبا جامعيا، تم توزيعهم عشوائيا على الاستراتيجيات الثلاث، وتم تدريبهم على استخدامها. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تم تدريبهم على إستراتيجية التساؤل الذاتي كان أداؤهم أفضل من مجموعة التلخيص الذاتي، وتليها مجموعة المراجعة.

كما أجرى يور (1993) Yore دراسة هدفت إلى معرفة أثر قراءة العلوم والنصوص العلمية في تنمية مهارات الإدراك فوق المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (532) طالبا من المدارس الإعدادية في كولومبيا حيث تم وضع اختبار يشتمل على (63) فقرة لقياس المهارات فوق الإدراكية لقراءة العلوم والنصوص العلمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي القدرات القرائية العالية حصلوا على نتائج مرتفعة في اختبار مهارات الإدراك فوق المعرفي تفوق ما حصل عليه ذوي القدرات المتدنية.

أما دراسة وير(1998) Weir والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة الضمنية في تنمية مهارات الإدراك فوق المعرفي لدى الطلاب الخاضعين لخطة علاجية في مدارس المرحلة المتوسطة. وقد بينت أن هؤلاء الطلاب يعانون من مشكلة في مجال القراءة، حيث يظنون أنهم يفهمون ما يقرءون، ثم يكتشفون عندما يواجهون أسئلة الاستيعاب أنهم لم يفهموا، ومن أجل ذلك، ولجعل غرفة الصف مكانا يُمارس فيه التعلم من أجل الفهم، ولجعل الطلبة يفكرون في ما يقرؤون، كأن يطلب من الطلبة بعد قراءة نص ما أن يجيبوا عن السؤالين الآتيين: كيف يمكننا أن نعرف ما إذا كنّا نفهم ما نقرأ؟ ماذا يمكن أن نفعل كي نتأكد من أننا نفهم ما نقرأ ؟

وكان الباحث يحضر بعض القصص ويقوم بتقطيعها إلى أجزاء لينتج عن ذلك سلسلة من القصص ذات مغزى مشترك، ومع كل جزء كانت هناك أسئلة ضمنية في النص (وهذه الأسئلة تحاكي الاستراتيجيات الإدراكية فوق المعرفية التي يستخدمها القراء الماهرون)، وسطور فارغة بحيث يمكن كتابة أو رسم إجابات على أسئلة وعمل حواشي، وبعد ذلك يتم قراءة

القصص بصوت مسموع من قبل الباحث، ويتم التعاون بين الطلاب للإجابة عن الأسئلة الضمنية في النص. وبعد ثلاث دورات من إكمال القصص ذات الأسئلة الضمنية طلب من الطلاب أن يضعوا كل ما قاموا به من أعمال على الطاولة لأجل التحليل، وطلب منهم أن يكتبوا في دفاترهم قائمة بجميع الأنماط المختلفة للأسئلة. وبينت النتائج أن الأسئلة الضمنية والمرتبطة مع كثير من الحوارات الصفية طريقة فعالة تساعد الطلاب على اكتساب استراتيجيات إدراكية فوق معرفية لاستيعاب القراءة. وأظهر البحث أن ضعيفي الاستيعاب يستخدمون الاستراتيجيات الإدراكية فوق المعرفية بنسب أقل من الطلاب الماهرين في الاستيعاب، وأن ضعيفي القراءة يحسنون استيعابهم من خلال التعليم الإدراكي فوق المعرفي .

أجرى جولدبيرج (1999) Goldberg دراسة هدفت إلى مساعدة الطلبة على حل المشكلات من خلال مهارات التفكير فوق المعرفية ، وفي موضوعات مختلفة في الرياضيات . درب طلبة المجموعة التجريبية على نوعين من الاستراتيجيات ، تركز الأولى على تنمية قدرة الطلبة على الوعي الذاتي، خاصة فيما يتعلق بتفكيرهم أثناء حل المسائل الرياضية . أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي وتطور الفهم وقدرة الطلبة على حل المسائل الرياضية.

وأجرى عليوة (2002) دراسة هدفت إلى تعرف على أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تنمية مهارات الإدراك فوق المعرفي لدى طلبة الصف الأول ثانوي العلمي في مادة الفيزياء. تكونت عينة الدراسة من (48) طالبا مقسمين إلى مجموعتين، تكونت الأولى من (25) طالبا درسوا باستخدام الشبكات المفاهيمية، وتكونت الثانية من (23) طالبا درسوا بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث قائمة (دينسون وشرو) لقياس مهارات الإدراك فوق المعرفي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في مهارات الإدراك فوق المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قامت بها فتحي(2002) للتعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي الموجه) في تدريس الفلسفة

على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة على فاعلية استخدام التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الناقد عند الطلاب.

قام الزيادات (2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع

الأساسي في مبحث الجغرافية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (316) طالباً وطالبة في (8) شعب وقد تم استخدام اختبار التحصيل من نوع الاختيار من متعدد مكون من (30) سؤالاً، واختبارٍ للتفكير الناقد مكون من (58) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية تعزى إلى الطريقة لصالح طريقة التدريس فوق المعرفية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية، تعزى إلى الطريقة والجنس، والتفاعل بينهما على اختبار التفكير الناقد الكلي، والاختبارات الفرعية.

– وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية ومدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد و تعتبر مهمة في تدريب الطلبة وتنمية قدراتهم على استخدام مهارات الإدراك فوق المعرفي.

أجرت الجزار(2006)دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفهم التاريخي وفي مهارات ما وراء المعرفة وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة مما يدل على فاعلية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ.

أجرى عبد الحافظ (2007) دراسة بعنوان فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الإستراتيجية المحددة في تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد وقد اختار عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من مدارس محافظة الفيوم بمصر واستخدم المنهج الوصفي في الإطار النظري للدراسة لبناء الأدوات بينما استخدم المنهج التجريبي في التطبيق الميداني حيث تضمن التصميم التجريبي مجموعتين:

- مجموعة تجريبية درست موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه ومجموعة ضابطة درست باستخدام طريقة التدريس المعتادة وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية كلٍّ من مهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية .

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى وأثرها وفي العديد من المباحث الدراسية.

تعقيب على الدراسات السابقة

مـــع تزايـــد الاهتمـــام بتطـــوير المهـــارات الاســـتيعابية والتفكيرية وضـــرورة العمـــل علـــى تنميتهـــا ظهـــرت العديـــد مـــن الدراســـات التـــي تناولـــت الحـــث علـــى تحسين مـــستوى الاســـتيعاب القرائـــي عنـــد الطلبـــة نظـــراً لأهميـــة القـــراءة فـــي جميـــع مراحل حيـــاة الفـــرد وكـــذلك أهميـــة تعلـــيم مهـــارات التفكيـــر فـــي المـــدارس، وشـــدد علمـــاء الـــنفس المعرفيـــون علـــى فائـــدة تنميـــة مواقـــف التـــساؤل والتـــشكك كأســـس للأحكـــام العقليـــة وأنـــه لا يكفـــي لبلـــورة مهـــارات التفكيـــر الاعتمـــاد علـــى الـــتعلم الأكاديمي وحده، بـــل لا بـــد مـــن تـــدريس تلـــك المهـــارات فـــي المـــدارس كجـــزء مـــن المنهج،وقـــد تناولـــت الدراســـات أهميـــة الاســـتراتيجيات بـــشكل عـــام واســـتراتيجيات إنتـــاج الأســـئلة الذاتيـــة بـــشكل خـــاص فـــي تنميـــة مهـــارات الاســـتيعاب القرائـــي وأشـــكال التفكيـــر المختلفـــة حيـــث أشـــارت العديـــد مـــن الدراســـات مثـــل دراســـة(الجمـــل،1996) ودراســـــة (يعقـــــوب ،2002) إلـــــى أهميـــــة الاســـــتراتيجيات المعرفيـــة فـــي تنميـــة مهـــارات الاســـتيعاب القرائـــي. وكـــذلك دلـــت دراســـات أخـــرى علـــى اثـــر اســـتخدام الاســـتراتيجيات فـــوق المعرفيـــة فـــي تحـــسين مـــستوى الفهـــم القرائي مثل دراسة (Phakiti, 2003) ودراسة (علي، 2006).

كمـــا خلـــصت دراســـات إلـــى أن الأســـئلة ذات المـــستويات العليـــا والتـــي تتطلـــب قـــدرات عقليـــة عاليـــة تـــسهم وبـــشكل مباشـــر فـــي تحـــسين مـــستوى الاســـتيعاب القرائـــي مثـــل دراســـة(التـــل ومقـــدادي ، 1995)ودراســـة (الريـــان ، 1995). ولكنّ أيّا من هـــذه الدراســـات التـــي تمكـــن الباحـــث مـــن الاطـــلاع عليهـــا لـــم تتنـــاول أثر إســـتراتيجية التـــساؤل الـــذاتي المـــستخدمة فـــي هـــذه الدراســـة لبحـــث أثرهـــا فـــي تنميـــة مهـــارات الاســـتيعاب القرائـــي والتفكيـــر فـــوق المعرفـــي فـــي مبحـــث اللغـــة الانجليزيـــة، واثـــر متغيـــر الجـــنس وخـــصوصا فـــي المرحلـــة الثانويـــة علـــى اعتبـــار أنها مرحلـــة حاســـمة فـــي حيـــاة الطالـــب لتجـــاوزه مرحلـــة التعلـــيم الإلزامـــي وتطلعـــه إلـــى الدراســـة الجامعيـــة التـــي تعتمـــد علـــى الاســـتقلالية فـــي الـــتعلم وتركـــز علـــى أهمية البحث والتعلم الذاتي، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية القيام به.

وهناك دراسات ذات علاقة إلى حد ما بموضوع هذه الدراسة تناولت أثر استخدام التعلم التعاوني والتعلم المفرد والقدرة القرائية في تنمية الاستيعاب القرائي مثل دراسة (غباشنة ، 1994) ودراسة (المثاني ، 1995) حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود اثر للاستراتيجيات المستخدمة في تنمية الاستيعاب القرائي.

وبخصوص تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي فقد توصلت دراسات إلى وجود اثر لاستخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية والشبكات المفاهيمية في تحسين مهاراته مثل دراسة(عليوه، 2002) ودراسة (فتحي ، 2002).

وهذا ما دفع بالباحث للقيام بمثل هذه الدراسة للتعرف إلى فاعلية واثر احدى هذه الاستراتيجيات (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وخصوصاً لأنها تركز على دور المتعلم بصفته مسئولاً عن تعلمه والتي تمكنه من امتلاك مفاتيح المعرفة وأدوات البحث عنها.

الفصـــل الثالـــث

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات:-

يتناول هذا الفصل وصفا لأفراد (عينة) الدراسة وأدوات القياس المستخدمة فيها. كما يتضمن وصفا للإجراءات التي تمت بها الدراسة، وطريقتها، وتصميمها، وكيفية معالجة بياناتها الإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة، والذي هو عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز ومدرسة سكينة بنت الحسين ومدرسة معاوية بن أبي سفيان ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنات وجميعها تابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة الزرقاء في العام الدراسي 2009\2010. وقد بلغ عددهم (242) طالبا وطالبة موزعين على (8) شعب في المدارس الأربع. شعبتين من كل مدرسة حددت إحداها كمجموعة تجريبية في حين حددت الأخرى كمجموعة ضابطة.وتوزعت الشعب كما يلي :-

1- المجموعة التجريبية أربع شعب عدد أفرادها (121) طالبا وطالبة وتم تدريسهم باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

2- المجموعة الضابطة أربع شعب عدد أفرادها (121) طالبا وطالبة وتم تدريسهم باستخدام الإستراتيجية التقليدية.

ويوضح الجدول (1) توزيع الطلبة.

جدول (1) توزيع طلبة عينة الدراسة بحسب المجموعات والمدارس:

لمجموعة	مدرسة التميز	مدرسة سكينة	مدرسة معاوية	المدرسة الشاملة	المجموع
الضابطة	18	50	33	20	121
التجريبية	18	50	33	20	121
المجموع	36	100	66	67	242

أدوات الدراسة: ولأغراض معرفة أثر استخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية والتفكير فوق المعرفي قام الباحث بإعداد وتطبيق الأدوات الآتية:

1- مقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية.

2- مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي.

3- دليل استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

مقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية:

هو مقياس موضوعي من نوع الاختيار من متعدد الملحق رقم (4) ويتضمن المقياس (30) فقرة لكل منها أربعة مموهات واحد منها صحيح تغطي مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية المقترحة في الدراسة والواردة في الملحق رقم (1) وهذا المقياس عبارة عن اختبارين يتضمن كل واحد منهما (15) فقرة حول قطعة الاستيعاب المحددة من نصوص القراءة الاستيعابية (Reading Comprehension)الواردة في كتاب

الطالب (Student's Book) للصف الأول الثانوي الأكاديمي من سلسلة (Action Pack) والذي اعتمد لأول مرة في مدارس القطاع العام للعام الدراسي 2010/2009. والنص الأول بعنوان (Coffee Houses) ملحق رقم (2) والنص الثاني بعنوان (A Short History of Broadcasting) ملحق رقم (3).

بناء مقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية

لقياس مدى امتلاك الطلاب لمهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية في بناء فقرات المقياس:

1- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمهارات الاستيعاب القرائي وخصوصاً لمباحث اللغة الانجليزية حيث تم اعتماد مجموعة المهارات الواردة في الملحق (1)والتي استخدمها البدور(Al-b'dour, 2004) في دراسته حول معرفة أثر تدريس مساق اللغة الانجليزية رقم (101)على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال. وهي من ضمن المهارات المؤكد عليها في الخطوط العريضة للمناهج والأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة الانجليزية في الأردن.

2- اختيار المحتوى التعليمي الذي بنيت عليه فقرات المقياس من نصوص القراءة الاستيعابية (Reading Comprehension) الواردة في كتاب الطالب (Student's Book) للصف الأول الثانوي الأكاديمي من سلسلة (Action Pack).وقد اختير نص القراءة للوحدة الثالثة من (Module One) وعنوانه (Coffee Houses) كما اختير نص قطعة الاستيعاب للوحدة الرابعة من (Module Two) وعنوانه (A Short History of Broadcasting) الملاحق (2)، (3) والتي تدرس خلال الشهر الثاني من الفصل الأول وذلك لضمان استقرار دوام الطلاب.

3- تصميم مقياس يتضمن اختبارين موضوعيين لكل نص اختبار يتكون من (15) فقرة في مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية ليشكلا بمجموعهما مقياس مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل منها أربعة مموهات (A, B, C, D) واحد منها فقط صحيح .

4- عرضت فقرات كل اختبار على عدد من المحكّمين الأساتذة في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمختصين في تدريس اللغة الانجليزية والمشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية ، وطلب منهم قراءة المقياس وإبداء الرأي وفقا لنماذج التحكيم ملاحق (5) و (6) في المقياس من حيث:

a. تغطية المقياس لمهارات الاستيعاب القرائي للغة الانجليزية والتي اعتمدت لأغراض هذه الدراسة والواردة في الملحق .(1)

b. مناسبة النصوص المختارة للمرحلة الثانوية.

c. مناسبة الأسئلة لمستوى الصف الأول الثانوي.

d. تغطية الأسئلة لمهارات التفكير العليا.

e. وضوح فقرات المقياس، وسلامة التراكيب واللغة.

f. صحة ودقة وفعالية الخيارات المرتبطة بكل فقرة.

كما ترك المجال لإضافة أي ملاحظات يرون أنها ضرورية .

5- تمت مناقشة ملاحظات السادة المحكّمين والإجابات الصحيحة لكل فقرة وإجراء التعديلات المقترحة.

6- إخراج المقياس بصورته النهائية مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات المقترحة. الملحق رقم (4) .

صدق مقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية:

للتحقق من صدق المقياس ولضمان شمولية فقراته لجميع مهارات الاستيعاب القرائي للغة الانجليزية التي اختيرت في هذه الدراسة ملحق رقم (1) عرض المقياس على لجنة من المحكّمين الأساتذة في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمختصين في تدريس اللغة الانجليزية والمشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية، وطلب منهم قراءة المقياس وإبداء الرأي حول مدى صحة ودقة وكفاية الخيارات المرتبطة بكل فقرة . وسلامة التراكيب واللغة وأي ملاحظات يرونها مناسبة.واستخدم لذلك (Questionnaire of validity) نماذج للصدق لإبداء الملاحظات ملاحق (10).

وقد أجريت التعديلات المناسبة في ضوء الاقتراحات المقدمة من المحكّمين وأخرج الاختبار بصورته النهائية.

ثبات مقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية :

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوع من التطبيق الأول (Test- Re-Test) على عينة استطلاعية من غير مجموعات الدراسة وعددهم (33) طالبا من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز وتم احتساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين وكان يساوي (0.81). وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً ومقبولاً للثبات.

توزيع فقرات المقياس على مهارات الاستيعاب :

تكون مقياس مهارات الاستيعاب القرائي الملحق رقم (4) من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تغطي المهارات الفرعية لمهارة الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الانجليزية وقد توزعت الفقرات بالأعداد والنسب المئوية كما يلي :

1- استخلاص الفكرة الرئيسة من النص وتغطيها الفقرات التالية (3 ,2 ,1 18 , 17 , 16 ,) وبنسبة (20%).

2- تخمين معاني المفردات غير المعروفة من السياق الفقرات (,5 ,4 19, 20) وبنسبة (0.13).

3- التعرف إلى رأي واتجاهات كاتب النص الفقرات (25 ,6) وبنسبة (07.).

4- إجابة بعض أسئلة الاستيعاب الفقرات (22 ,21 ,8 ,7) وبنسبة (0.13).

5- تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط الفقرات (26 ,9) وبنسبة (07.).

6- التعرف إلى كيفية ترابط الأفكار معا الفقرات (27 ,13) وبنسبة (07.).

7- تتبع تسلسل الأحداث والمعلومات الفقرات (23 ,11 ,10) وبنسبة (0.10).

8- تحديد الترابط بين الجمل والنص الفقرات (28 ,24 ,12) وبنسبة (0.10).

9- تلخيص الأفكار الرئيسة الفقرات (30 ,29 ,15 ,14) وبنسبة (0.13).

ويوضح الجدول (2) ذلك.

الجدول (2) توزيع مهارات الاستيعاب القرائي والفقرات التي تغطيها

المهارة	الفقرات	عددها	النسبة المئوية
استخلاص الفكرة الرئيسة	1, 2, 3, 16, 17, 18	6	0.20
تخمين معاني المفردات	4, 5, 19, 20	4	0.133
رأي واتجاهات كاتب النص	6, 25	2	..07
إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	7, 8, 21, 22	4	0.133
تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	9, 26	2	.07
كيفية ترابط الأفكار معا	13, 27	2	.07
تتبع تسلسل الأحداث والمعلومات	10, 11, 23	3	0.10
تحديد الترابط بين الجمل والنص	12, 24, 28	3	0.10
تلخيص الأفكار الرئيسة	14, 15, 29, 30	4	0.133

تصحيح الأداء على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي :

تكون المقياس من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على تسع مهارات ملحق (1) وتم إعطاء درجة واحدة لكل فقرة صحيحة ودرجة (صفر) للفقرة غير الصحيحة. وبذلك تراوحت العلامات الكلية بين (صفر–30).

مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي:

هو اختبار يتضمن (45) فقرة أمام كل فقرة سلم تدريج من (5) مستويات وفقا لتدريج ليكرت حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى أعلى من ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي ويهدف لقياس أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية هذه المهارات والمتضمنة **التخطيط، المراقبة التنظيم، والتقييم** حيث إن:

التخطيط : هو تصور ذهني مسبق لتحديد أفضل الطرق لإنجاز عمل ما، ويتضمن تحديد الأهداف، وتحديد المعلومات المهمة . واختيار الاستراتيجيات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات، وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج.

المراقبة والضبط:وتتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية وتقدير مدى التقدم والإنجاز.ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها بناء على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف،

التقييم: أي تحليل الإنجاز، وتحديد مدى ما تحقق من الأهداف والحكم على فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في الإنجاز. وهو تقدير لمعرفتنا الراهنة، مثل: هل فهمت ما قرأته؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل ؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن تُجمع قبل الشروع بالمهمة؟ إن عملية التقييم هذه عملية داخلية تبدأ قبل البدء بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعده، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف (Marzano, et al, 1988).

كيفية بناء المقياس:

قام الباحث ببناء مقياس للتعرف على مدى ممارسة الطلاب لمهارات التفكير فوق المعرفي ولهذه الغاية اطلع على الأدب النظري المتعلق بالموضوع حيث تم اعتماد تصنيف "ستيرنبرغ" لهذه المهارات والتي اشتملت على ثلاث عمليات رئيسة هي : التخطيط، المراقبة والتنظيم، والتقييم. ولتحديد السلوكيات الدالة على كل عملية من هذه العمليات وصياغتها في فقرات ضمنها في المقياس قام بالإجراءات التالية:

1- ترجمة المقياس الوارد في دراسة قام بها (Roman et al., 2002) بعنوان (Metacognition and Freshman Academic Performance) والتي هدفت للتحقق من استخدام طلبة السنة الجامعية الأولى لمهارات التفكير فوق المعرفي.

2- ترجمة المقياس المذكور في دراسة قام بها (Mokhtari and Carla, 2000) وكانت بعنوان (Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies) وهي أداه صممت لقياس الوعي بالمهارات فوق المعرفية عند القراء البالغين والمراهقين .

3- الاستعانة باختبار التفكير فوق المعرفي الذي قام بتطويره (شقير،2005) في أطروحته للدكتوراه بعنوان (أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر، وعلاقته بمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والمستوى ألتحصيلي (مرتفع/منخفض) والتي عرضها على لجنة من المحكمين عددهم (11) من ذوي الاختصاص والخبرة في مهارات القراءة والتفكير المختلفة من حملة درجة الدكتوراه في المناهج وأساليب التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي إضافة إلى عدد من المشرفين والمعلمين .

4- الاستفادة من مهارات التفكير فوق المعرفي والواردة في أداة قياس مهارات الإدراك الفوقي المستخدمة في دراسة (عليوه،2002) وعنوان دراسته أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تدريس مادة الفيزياء على تنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طلبة الأول الثانوي العلمي.وكان

الباحث قد اعتمد على قائمة شرو ودينسون(Shrow& Dennison) لقياس مهارات الإدراك فوق المعرفي .

5- الاستعانة بمقياس الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية المذكور في دراسة (المطيري، 2005) وهي بعنوان العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص وكان قد قام بترجمة مقاييس إنجليزية وعمل على صياغتها بالعربية وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظات (12) محكماً من الأساتذة والأساتذة المساعدين وزملاء البحث ثم عمل على التحقق من صدقها وثباتها من خلال لجنة محكّمين وتطبيقها على عينة استطلاعية.

استخلص الباحث (45) فقرة من المقاييس المذكورة وضمنها في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي ملحق رقم(7) مع الاعتماد على تصنيف ستيرنبرغ لمهارات التفكير فوق المعرفي وتوزعت الفقرات المتعلقة بكل مهارة كما يلي :

1- مهارة التخطيط وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43) من المقياس ملحق (7)
2- مهارة المراقبة والضبط وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44) من المقياس ملحق (7)
3- مهارة التقييم وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45) من المقياس ملحق (7)

ثم قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس والقياس والتقويم واللغة العربية للحكم على الفقرات من حيث الوضوح والصياغة وانتمائها لمهارات التفكير فوق المعرفي، كما طلب منهم إضافة ما

يرونه مناسباً. وقد تمت التعديلات المطلوبة في ضوء ما قدموه من توجيهات وملاحظات. ويوضح الجدول (3) ذلك.

الجدول (3) توزيع مهارات التفكير فوق المعرفي والفقرات التي تغطيها:

المهارة	الفقرات	عددها
مهارة التخطيط	(1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43)	15
مهارة المراقبة	(2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44)	15
مهارة التقييم	(3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45)	15

صدق المقياس :

للتحقق من صدق المقياس والتأكد من أن فقراته تقيس درجة ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي فقد تم عرض المقياس على لجنة من المحكّمين الأساتذة في علم النفس التربوي المختصين في مجالات التفكير والقياس واللغات وعددهم (7) للحكم على الفقرات من حيث الوضوح والصياغة وانتمائها لمهارات التفكير فوق المعرفي،واستخدم استبيان تحكيم صدق اختبار التفكير ملحق (9). كما طلب منهم إضافة ما يرونه مناسباً وتقديم الاقتراحات والملاحظات . وبعد دراسة هذه الملاحظات أجريت التعديلات المطلوبة في ضوء ما قدموه من توجيهات وآراء حيث تم حذف بعض الفقرات وإضافة غيرها وأعيد تعديل الصياغة اللغوية لبعض منها. ليصبح المقياس بصورته النهائية ملحق (7). واعتبر عرض المقياس على المحكّمين وإجراء التعديلات المقترحة مؤشر على صدق الأداة.

ثبات المقياس :

تم إيجاد الثبات لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي من خلال احتساب معامل الثبات بطريقة (Test-Retest) وتطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد مضي أسبوع وبعد تصحيح المقياس من قبل الباحث وإجراء التحليل الإحصائي المناسب وجد أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني يساوي (0.86) ويعتبر هذا مؤشر على ثبات الاختبار.

تصحيح الأداء على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي :

تكون المقياس من (45) فقرة وأمام كل فقرة تدريج مكون من (5) مستويات يشير كل منها إلى درجة الممارسة لمحتوى الفقرة. وهي موزعة على ثلاث مهارات رئيسة هي التخطيط ، المراقبة والتنظيم ، والتقييم . ملحق (7) وتم إعطاء (5) درجات لعبارة عالية جداً و (4) درجات لعبارة عالية و (3) درجات لعبارة متوسطة و (2) درجة لعبارة قليلة و (1) درجة لعبارة قليلة جداً . وبذلك تراوحت العلامات الكلية بين (225-45).

دليل استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي:

قام الباحث بإعداد دليل ملحق(8) عرف فيه الإستراتيجية وكيفية استخدامها حيث إنها عملية مستمرة (ongoing process) يطرح فيها المتعلم مجموعة أسئلة على نفسه معتمداً على الأفكار الرئيسة والإشارات والدلالات والكلمات المفتاحية والقرائن الموجودة في السياق، لتوجيه أدائه قبل وأثناء وبعد الانخراط في المهمة القرائية.وقد وضعت مجموعة من الأسئلة الذاتية التي تدعم التفكير وعمليات ما وراء المعرفة والأسئلة هي:

1- ماذا أفعل الان ؟

2- لماذا أفعل ذلك ؟

3- لماذا هو مهم؟

4- كيف يتناسب ما أقوم به مع ما أعرفه فعلاً ؟

5- ما هي الأسئلة التي أطرحها في هذا الموقف ؟

6- هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم أو تعلم هذا ؟

7- ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف ؟

8- كيف يمكن استخدام هذه المعرفة في مجالات أخرى في حياتي ؟

9- إلى أي درجة كنت فعالا في هذه العملية ؟

10- هل أحتاج إلى مزيد من العمل ؟

ولكون الدراسة حول مهارات الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية وتطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي يتم في حصص هذا المبحث ومن قبل معلميه فقد قدمت مجموعة الأسئلة للطلاب باللغة الانجليزية وتم تدريبهم على استخدامها عند دراسة نصوص الاستيعاب والأسئلة هي :

1- What am I doing now?

2- Why am I doing this?

3-Why is it important?

4- How does what I do fit with what I know actually?

5-What are the questions I introduce in this situation?

6- Do I need a certain plan to understand or learn this?

7- What are the main ideas in this situation?

8-How can I use this information in other fields during my life?

9- To what extent I was effective in this process?

10- Do I need to work more?

إن هذه الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه لزياد الوعي بعملية تفكيره تمر في ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة ما قبل التعلم (وتتضمن الأسئلة الأربعة الأولى).

2- مرحلة التعلم (وتتضمن الأسئلة 5 ، 6 ، 7).

3- مرحلة ما بعد التعلم (وتتضمن الأسئلة 8، 9، 10).

منهجية الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في تنفيذ الدراسة من خلال تطبيق أدواتها على مجموعتين (تجريبية، وضابطة).

متغيرات الدراسة: الآتية:

المتغيرات المستقلة

1- الإستراتيجية التعليمية التي تم استخدامها ولها مستويان:

أ- إستراتيجية التساؤل الذاتي.

ب- الإستراتيجية التقليدية .

2- الجنس (ذكور وإناث)

المتغيرات التابعة:

- مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية.
- مهارات التفكير فوق المعرفي .

تصميم الدراسة :

حددت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مدرسة باستخدام التصميم الآتي:

O2	O1	X1	O2	O1	المجموعة التجريبية
O2	O1	-	O1	O1	المجموعة الضابطة

حيث أن :

(O1) تعنى مقياس مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية.

(O2) تعني مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي.

(X1) تعني التدريس وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

إجراءات الدراسة:

تطلب تنفيذ الدراسة القيام بالإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

- تحديد مهارات الاستيعاب القرائي لمبحث اللغة الإنجليزية ملحق رقم (1) **Reading Comprehension Skills**

- تحديد المحتوى التعليمي الذي تم تدريسه باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعات التجريبية وباستخدام الإستراتيجية التقليدية للمجموعات الضابطة وهو Unit Three من Module One وكذلك Unit One من Module Two وهي مقررة في منهاج الصف الأول الثانوي الأكاديمي.ملحق (2) Reading Text One وملحق (3) Reading Text Two.

- إعداد مقياس مهارات الاستيعاب القرائي للغة الانجليزية بناءً على المحتوى التعليمي الذي تم تدريسه ملحق رقم (4).

- التحقق من صدق المقياس وذلك بعرضه على لجنة من المحكّمين والتعديل في ضوء الملاحظات والإرشادات.

- احتساب معامل ثبات المقياس باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار.

- تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي واعتماد تصنيف ستيرنبرغ لهذه الغاية والمتضمن مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم .

- بناء مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي واختيار الفقرات الدالة على هذه المهارات ملحق رقم (7).

- التحقق من صدق المقياس وذلك بعرضه على لجنة من المحكمين والتعديل في ضوء الملاحظات والإرشادات.

- احتساب معامل ثبات المقياس باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار.

- زيارة المدارس التابعة لمديرية تربية محافظة الزرقاء والمنوي تطبيق الدراسة فيها لشرح أهدافها وأهميتها.

- تحديد أفراد الدراسة.

- اختيار عدد من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية بحيث يكونون متكافئين في مجال التخصص، من حيث المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. والشرح لهم عن الدراسة وأهميتها وكيفية تطبيقها وتدريب عددٍ منهم على استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي وتزويدهم بدليل لذلك، عمل الباحث على إعداده لهذا الغاية، في حين تم التأكيد على بقية المعلمين ضرورة التدريس وفقاً للاستراتيجيات التقليدية والمعتادين على تطبيقها داخل الغرفة الصفية والمتمثلة في التمهيد للحصة بمراجعة المعلومات السابقة، كتابة العنوان ،مناقشة بعض المفردات والأفكار العامة وشرحها،ثم الإجابة عن أسئلة الكتاب ،وحل التدريبات والأنشطة المحددة في الكتاب المدرسي.

- تطبيق قبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي على عينة الدراسة بمجموعاتها الضابطة والتجريبية وذلك بهدف معرفة اثر التعلم السابق وإستجزاء هذا الأثر من خلال احتساب قيمة التباين المصاحب (القبلي).

- تم تدريس المجموعة التجريبية النصوص الإنجليزية المعينة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي. في حين دُرست المجموعة الضابطة نفس النصوص ولكن باستخدام الاستراتيجيات المعتادة (التقليدية) في التعليم.

- تطبيق بعدي لكل من اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي على عينة الدراسة بمجموعتيها: الضابطة والتجريبية.

- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً للوصول إلى النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات المناسبة.

المعالجة الإحصائية الخاصة بالتطبيق البعدي:-

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية :

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية **للدرجات الكلية** لمجموعات الدراسة على مقياس **مهارات الاستيعاب القرائي** لنصوص اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي. ونظراً لوجود فروق فقد تم:

أ- تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية ما بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- احتساب المتوسطات المعدلة لأداء كلٍ من المجموعتين.

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على **المهارات الفرعية** (التسعة) للاستيعاب القرائي.

أ- احتساب قيمة Wilks' Lambda للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين .

ب- تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد(MANCOVA) لكل مهارة لمعرفة في أي من هذه المهارات حدثت هذه الفروق ولصالح أي مجموعة.

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية **للدرجات الكلية** لمجموعات الدراسة على مقياس **مهارات التفكير فوق المعرفي** في التطبيق البعدي. ونظراً لوجود فروق فقد تم:

أ- تحليل التباين المصاحب الأحادي(ANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية ما بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- احتساب المتوسطات المعدلة لأداء كلٍ من المجموعتين.

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على **المهارات الفرعية** (الثلاث) للتفكير فوق المعرفي.

أ- احتساب قيمة Wilks' Lambda للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين .

ب- تحليل التباين المصاحب المتعدد(MANCOVA) لكل مهارة لمعرفة في أي من هذه المهارات حدثت هذه الفروق ولصالح أي مجموعة.

- لمعرفة أثر جنس الطلبة على تنمية **مهارات الاستيعاب القرائي** تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي ومن ثم تمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة المتوسطات.

- بغرض تفحص أثر جنس الطلبة على تنمية **مهارات التفكير فوق المعرفي** تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي ومن ثم تمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة المتوسطات.

الفصـــل الرابـــع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج :

.أولا:- النتائج المتعلقة بأثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في أداء الطلبة على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية .

وتتضمن الإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على:

هل هناك أثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ؟

ولتسهيل عرض النتائج ،سيتم توضيح النتائج المتعلقة بالأداء على المقياس الكلي، ومن ثم النتائج المتعلقة بالأداء على المهارات الفرعية.

أ- النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية :

1. لمعرفة فيما إذا كان هناك أثرً لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لأداء مجموعات الدراسة على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي والتي يظهرها الجدول (4)

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمجموعات الدراسة على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي:

المتغير		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطبيق البعدي	مقياس مهارات الاستيعاب القرائي	الضابطة	121	15.95	5.173
		التجريبية	121	20.11	4.129
		المجموع	242	18.03	5.114

يتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (15.95) وبانحراف معياري (5.173) ،والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (20.11) وبانحراف معياري قدره (4.129) ،مما يعني وجود فروق ظاهرية.

2. وللكشف في ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي البعدي فروق دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين المصاحب الأحادي الذي يبين نتائجه الجدول (5).

الجـــدول (5) :نتـــائج تحليـــل التبـــاين المـــصاحب الأحـــادي للكـــشف عـــن دلالـــة الفـــروق بـــين المتوســـطات الحـــسابية لأداء مجمـــوعتي الدراســـة علـــى مقيـــاس مهارات الاستيعاب القرائي البعدي:

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التطبيق البعدي لمقياس مهارات الاستيعاب القرائي	القبلي (المصاحب)	750.465	1	750.465	39.798	0.000
	المجموعات	1133.238	1	1133.238	60.096	0.000
	الخطأ	4506.840	239	18.857		
	المجموع	6302.798	241			

يتبـــين مـــن الجـــدول (5) أن قيمـــة "ف" المحـــسوبة بلغـــت (60.096) وبمـــستوى دلالـــة إحـــصائية (0.000) ممـــا يـــشير إلـــى وجـــود فـــروق دالـــة إحـــصائياً عنـــد مـــستوى الدلالـــة ($\alpha = 0.05$) بـــين المتوســـطات الحـــسابية للمجمـــوعتين الـــضابطة والتجريبيـــة بعـــد اســـتجزاء أثـــر المعرفـــة الـــسابقة (التباين المصاحب) .

وكمـــا يتـــضح مـــن جـــدول (6) الـــذي يظهـــر المتوســـطات المعدلـــة لأداء كـــلٍ مـــن المجمـــوعتين فقـــد جـــاءت هـــذه الفـــروق لـــصالح المجموعـــة التجريبيـــة التـــي درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.إذ أن متوسطها أعلى.

جدول (6)المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات

على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي:

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	**15.862**	**.395**
التجريبية	**20.196**	**.395**
العام	**18.029**	**.279**

ب- النتائج المتعلقة بالدرجات على المهارات الفرعية :

1- بغرض تفحص أثر استخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية **المهارات الفرعية** للاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ومعرفة أي المهارات الفرعية أكثر تأثر بالإستراتيجية التعليمية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على المهارات الفرعية (التسعة) لمقياس الاستيعاب القرائي البعدي .الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على **المهارات الفرعية** لمقياس الاستيعاب القرائي البعدي حسب المجموعة:

المهارة الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخلاص الفكرة الرئيسة	ضابطة	3.71	1.307
	تجريبية	3.97	1.284
	الكلي	3.84	1.299
تخمين معاني المفردات	ضابطة	2.16	.966
	تجريبية	2.99	.822
	الكلي	2.57	.988
رأي واتجاهات كاتب النص	ضابطة	.85	.715
	تجريبية	1.10	.768
	الكلي	.98	.751
إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	ضابطة	2.45	1.197
	تجريبية	2.78	1.053
	الكلي	2.61	1.137
تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	ضابطة	.88	.678
	تجريبية	1.26	.704
	الكلي	1.07	.717
كيفية ترابط الأفكار معا	ضابطة	1.17	.738
	تجريبية	1.58	.602
	الكلي	1.38	.702
تتبع تسلسل الإحداث والمعلومات	ضابطة	1.25	.849
	تجريبية	1.70	1.030
	الكلي	1.48	.969
تحديد الترابط بين الجمل والنص	ضابطة	1.60	.909
	تجريبية	1.94	.888
	الكلي	1.77	.913
تلخيص الأفكار الرئيسة	ضابطة	1.89	1.023
	تجريبية	2.79	.959
	الكلي	2.34	1.086
الدرجة الكلية	ضابطة	15.95	5.173
	تجريبية	20.11	4.129
	الكلي	18.03	5.114

يبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على المهارات الفرعية التسعة لمقياس الاستيعاب القرائي وهي (استخلاص الفكرة الرئيسة، تخمين معاني المفردات ، رأي واتجاهات كاتب النص ، إجابة بعض أسئلة الاستيعاب، تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط، كيفية ترابط الأفكار معا، تتبع تسلسل الأحداث والمعلومات، تحديد الترابط بين الجمل والنص، تلخيص الأفكار الرئيسة).

وللكشف عن دلالة الفروق إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على المهارات الفرعية التسعة لمقياس الاستيعاب القرائي في ضوء متغير طريقة التدريس تم استخدام قيمة Wilks' Lambda التي تظهر نتائجه في الجدول (8).

جدول (8)قيمة Wilks' Lambda للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة على مقياس الاستيعاب القرائي ومهاراته

المجموعات	لمداء Λ	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	.672	12.085	000

يتضح من قيمة Wilks' Lambda وجود فروق دالة إحصائيا ًولمعرفة في أي من المهارات الفرعية حدثت هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد لكل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي كما يظهر الجدول (9).

جـــدول (9) تحليـــل التبـــاين المـــصاحب المتعـــدد لاختبـــار دلالـــة الفـــروق بـــين متوســـطات مجموعتي الدراسة حسب متغير طريقة التدريس على مهارات الاستيعاب القرائي:

مصدر التباين	المتغير التابع (المهارة الفرعية)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المصاحب	استخلاص الفكرة الرئيسة	33.034	1	33.034	21.355	.000
	تخمين معاني المفردات	10.448	1	10.448	13.678	.000
	رأي واتجاهات كاتب النص	1.437	1	1.437	2.627	.106
	إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	52.895	1	52.895	50.170	.000
	تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	.120	1	.120	.250	.618
	كيفية ترابط الأفكار معا	4.077	1	4.077	9.300	.003
	تتبع تسلسل الإحداث والمعلومات	6.653	1	6.653	7.674	.006
	تحديد الترابط بين الجمل والنص	10.415	1	10.415	13.578	.000
	تلخيص الأفكار الرئيسة	3.137	1	3.137	3.219	.074
	المجموع	**750.465**	**1**	**750.465**	**39.798**	**.000**
المجموعة	استخلاص الفكرة الرئيسة	5.188	1	5.188	3.354	**.068**
	تخمين معاني المفردات	44.170	1	44.170	57.825	.000
	رأي واتجاهات كاتب النص	3.944	1	3.944	7.213	.008
	إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	8.595	1	8.595	8.153	.005
	تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	9.210	1	9.210	19.215	.000
	كيفية ترابط الأفكار معا	10.542	1	10.542	24.046	.000
	تتبع تسلسل الإحداث والمعلومات	13.396	1	13.396	15.453	.000
	تحديد الترابط بين الجمل والنص	8.167	1	8.167	10.647	.001
	تلخيص الأفكار الرئيسة	49.314	1	49.314	50.610	.000
	المجموع	**1133.238**	**1**	**1133.238**	**60.096**	**.000**
الخطأ	استخلاص الفكرة الرئيسة	369.709	239	1.547		
	تخمين معاني المفردات	182.560	239	.764		
	رأي واتجاهات كاتب النص	130.695	239	.547		
	إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	251.981	239	1.054		
	تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	114.558	239	.479		
	كيفية ترابط الأفكار معا	104.782	239	.438		
	تتبع تسلسل الإحداث والمعلومات	207.198	239	.867		
	تحديد الترابط بين الجمل والنص	183.337	239	.767		
	تلخيص الأفكار الرئيسة	232.880	239	.974		
	المجموع	**4506.840**	**239**	**18.857**		
المجموع	استخلاص الفكرة الرئيسة	3973.000	241			
	تخمين معاني المفردات	1839.000	241			
	رأي واتجاهات كاتب النص	366.000	241			
	إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	1962.000	241			
	تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	401.000	241			
	كيفية ترابط الأفكار معا	577.000	241			
	تتبع تسلسل الإحداث والمعلومات	753.000	241			
	تحديد الترابط بين الجمل والنص	958.000	241			
	تلخيص الأفكار الرئيسة	1608.000	241			
	المجموع	**84963.000**	**242**			

* مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$

تظهر نتائج جدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على مقياس الاستيعاب القرائي بدرجته الكلية وعلى جميع مهاراته الفرعية باستثناء مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة. مما يشير إلى تأثر تنمية المهارات الفرعية للاستيعاب القرائي بإستراتيجية التدريس المستخدمة (التساؤل الذاتي والتقليدية) ولصالح التجريبية حيث سجلت متوسطات معدلة أعلى من المجموعة الضابطة وذلك على الدرجة الكلية والمهارات الفرعية التسعة جميعاً .كما في الجدول (10).

جدول (10)المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات

على **المهارات الفرعية** للاستيعاب القرائي

المهارة الفرعية	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
استخلاص الفكرة الرئيسة	ضابطة	3.692	.113
	تجريبية	3.985	.113
تخمين معاني المفردات	ضابطة	2.147	.080
	تجريبية	3.002	.080
رأي واتجاهات كاتب النص	ضابطة	.847	.067
	تجريبية	1.103	.067
إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	ضابطة	2.423	.093
	تجريبية	2.800	.093
تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	ضابطة	.875	.063
	تجريبية	1.266	.063
كيفية ترابط الأفكار معا	ضابطة	1.167	.060
	تجريبية	1.585	.060
تتبع تسلسل الإحداث والمعلومات	ضابطة	1.240	.085
	تجريبية	1.711	.085
تحديد الترابط بين الجمل والنص	ضابطة	1.585	.080
	تجريبية	1.953	.080
تلخيص الأفكار الرئيسة	ضابطة	1.887	.090
	تجريبية	2.791	.090
الدرجة الكلية	ضابطة	15.862	.395
	تجريبية	20.196	.395

ثانيـاً :- النتـائج المتعلقـة بـأثر اسـتخدام اسـتراتيجة التـساؤل الـذاتي فـي أداء الطلبـة علـى مقيـاس مهـارات التفكيـر فـوق المعرفـي لمجمـوعتي الدراسـة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية .

وتتضمن الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على:

هل هنـاك أثـر لاسـتخدام اسـتراتيجة التـساؤل الـذاتي فـي تنميـة مهـارات التفكيـر فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ؟

ولتسهيل عرض النتـائج، سـيتم توضـيح النتـائج المتعلقـة بـالأداء علـى المقيـاس الكلي، ومن ثم النتائج المتعلقة بالأداء على المهارات الفرعية.

أ- النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية :

1- لمعرفة فـي مـا إذا كـان هنـاك أثـر لاسـتخدام اسـتراتيجة التـساؤل الـذاتي فـي تنميـة مهـارات التفكيـر فـوق المعرفـي تـمّ احتـساب المتوسـطات الحـسابية والانحرافـات المعياريـة للـدرجات الكليـة لمجموعـات الدراسـة علـى مقيـاس مهـارات التفكيـر فـوق المعرفـي فـي التطبيـق البعـدي والتـي يظهرها الجدول (11)

جدول (11)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمجموعات الدراسة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي البعدي

المتغير		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطبيق البعدي	مقياس التفكير فوق المعرفي	الضابطة	121	158.25	20.131
		التجريبية	121	164.20	20.134
		المجموع	242	161.22	20.311

يتـضح مـن جـدول (11) أن المتوسـط الحـسابي للمجموعـة الـضابطة (158.25) وبـانحراف معيـاري (20.131) ،و المتوسـط الحـسابي للمجموعـة التجريبيـة (164.20) وبـانحراف معيـاري قـدره (20.134) ،ممـا يعني وجود فروق ظاهرية بين أداء المجموعتين.

2- وللكشف في ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي البعدي فروق دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين المصاحب الأحادي الذي يبين نتائجه الجدول (12).

الجدول (12)نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي البعدي:

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي	المصاحب	16909.094	1	**16909.094**	50.284	0.000
	المجموعات	2003.587	1	2003.587	5.958	0.015
	الخطأ	80368.708	239	336.271		
	المجموع	99,419.950	241			

يتبين من الجدول (12) أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (5.958)وبمستوى دلالة إحصائية (0.015) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية بعد استجزاء أثر المعرفة السابقة (المصاحب) وكما يتضح من جدول (13) والذي يظهر المتوسطات المعدلة لأداء كلٍ من المجموعتين فقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

جدول (13)المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات

على مقياس التفكير فوق المعرفي:

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	158.346	1.667
التجريبية	164.101	1.667
العام	161.223	1.179

ب- النتائج المتعلقة بالدرجات على المهارات الفرعية لمقياس التفكير فوق المعرفي

1- بغرض تفحص أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية **المهارات الفرعية** للتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ومعرفة أي المهارات الفرعية أكثر تأثرا بالإستراتيجية التعليمية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على المهارات الفرعية (الثلاث) لمقياس التفكير فوق المعرفي البعدي والتي يوضحها الجدول (14).

جدول (14)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي

الدراسة على **المهارات الفرعية** لمقياس التفكير فوق المعرفي البعدي

المهارة الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	ضابطة	52.73	7.363
	تجريبية	54.49	7.135
	الكلي	53.61	7.288
المراقبة والتنظيم	ضابطة	53.93	7.758
	تجريبية	55.54	7.099
	الكلي	54.74	7.464
التقويم	ضابطة	51.59	7.635
	تجريبية	54.17	7.505
	الكلي	52.88	7.665
الدرجة الكلية	ضابطة	158.25	20.131
	تجريبية	164.20	20.134
	الكلي	161.22	20.311

يبـــين الجـــدول (14) وجـــود فـــروق ظاهريـــة بـــين المتوســـطات الحـــسابية لاســـتجابات طـــلاب المجموعـــة التجريبيـــة والـــضابطة علـــى المهـــارات الفرعيـــة الثلاث(التخطيط، المراقبة والتنظيم، التقويم) لمقياس التفكير فوق المعرفي.

وللكـــشف عـــن دلالـــة الفـــروق إحـــصائيا بـــين المتوســـطات الحـــسابية لاســـتجابات مجمـــوعتي الدراســـة علـــى المهـــارات الفرعيـــة الـــثلاث لمقيـــاس التفكيـــر فـــوق المعرفـــي فـــي ضـــوء متغيـــر طريقـــة التـــدريس تـــم اســـتخدام قيمـــة Wilks' Lambda التي تظهر نتائجه في الجدول (15).

جدول (15) قيمة Wilks'Lambda للمهارات الفرعية:

المهـــــــارات	لمداء Λ	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الفرعية	.961	3.179	.025

يتضح من نتائج قيمة Wilks' Lambda وجود فروق دالة إحصائيا ًولمعرفة في أي من المهارات حدثت هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد لكـــل مهـــارة مـــن مهارات التفكير فوق المعرفي كما يظهر الجدول (16)

جدول (16)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات مجموعتي الدراسة حسب متغير طريقة التدريس على الدرجة الكلية والمهارات الفرعية لمقياس التفكير فوق المعرفي:

مصدر التباين	المتغير التابع(المهارة الفرعية)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المصاحب	التخطيط	1580.702	1	1580.702	34.240	.000
	المراقبة والتنظيم	2215.679	1	2215.679	47.906	.000
	التقويم	1866.752	1	1866.752	37.530	.000
	المجموع	**16909.094**	**1**	**16909.094**	**50.284**	**.000**
المجموعة	التخطيط	174.950	1	174.950	3.790	.053
	المراقبة والتنظيم	142.091	1	142.091	3.072	**.081**
	التقويم	384.725	1	384.725	7.735	.006
	المجموع	**2003.587**	**1**	**2003.587**	**5.958**	**.015**
الخطأ	التخطيط	11033.529	239	46.165		
	المراقبة والتنظيم	11053.875	239	46.251		
	التقويم	11887.942	239	49.740		
	المجموع	**80368.708**	**239**	**336.271**		
المجموع	التخطيط	708251.00	241			
	المراقبة والتنظيم	738452.00	241			
	التقويم	690867.00	241			
	المجموع	99,419.950	242			

تظهر نتائج جدول (16) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير فوق المعرفي بدرجته الكلية وعلى مهارتي التخطيط و التقويم الفرعيتين. مما يشير إلى تأثر تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بإستراتيجية التدريس المستخدمة (التساؤل الذاتي والتقليدية) ولصالح التجريبية حيث سجلت متوسطات معدلة أعلى من المجموعة الضابطة وذلك على الدرجة الكلية ومهارتي التخطيط و التقويم كما في جدول (17).وبالمقابل لم تكن الفروق دالة إحصائيا في ما يخص مهارة المراقبة بشكل منفصل

جدول (17)المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات

على **المهارات الفرعية** للتفكير فوق المعرفي

المهارة الفرعية	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التخطيط	ضابطة	52.640	0.612
	تجريبية	54.575	0.612
	العام	53.607	0.432
المراقبة والتنظيم	ضابطة	53.939	0.622
	تجريبية	55.532	0.622
	العام	54.736	0.439
التقويم	ضابطة	51.493	0.634
	تجريبية	54.267	0.634
	العام	52.880	0.447

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي بدرجته الكلية ومهاراته الفرعية والتي تعزى لمتغير الجنس بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي .

وتتضمن الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على:

هل هناك أثر لجنس الطالب على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

للكشف عمّا إذا كان هناك أثر لجنس الطالب على تنمية الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة ومن ثم تمّ استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لمقارنة المتوسطات الذي يبين نتائجه الجدول (18).

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات بين أداء الذكور والإناث على مقياس الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية للمجموعة التجريبية(واختبار(ت) للعينات المستقلة)

المهارات	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استخلاص الفكرة الرئيسة	الذكور	20	3.80	.894	-.830	38.491	.411
	الإناث	101	4.00	1.349			
تخمين معاني المفردات	الذكور	20	2.55	.686	-3.044	30.816	.005
	الإناث	101	3.08	.821			
رأي واتجاهات كاتب النص	الذكور	20	1.20	.834	.601	25.591	.553
	الإناث	101	1.08	.757			
إجابة بعض أسئلة الاستيعاب	الذكور	20	3.00	1.076	1.019	26.626	.317
	الاناث	101	2.73	1.048			
تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط	الذكور	20	.85	.671	-3.014	27.424	.005
	الاناث	101	1.35	.685			
كيفية ترابط الأفكار معا	الذكور	20	1.50	.513	-.722	31.059	.475
	الاناث	101	1.59	.619			
تتبع تسلسل الأحداث والمعلومات	الذكور	20	1.90	.698	.986	28.435	.332
	الاناث	101	1.66	1.042			
تحديد الترابط بين الجمل والنص	الذكور	20	1.95	.999	.039	25.028	.969
	الاناث	101	1.94	.870			
تلخيص الأفكار الرئيسة	الذكور	20	2.40	.995	-1.913	26.133	.067
	الاناث	101	2.86	.938			
الدرجة الكلية	الذكور	20	19.15	2.390	-1.136	119	.258
	الاناث	101	20.30	4.376			

يشير جدول (18) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء الذكور والإناث على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي البعدي بدرجته الكلية، وكانت الفروق دالة إحصائيا لمهارتي: تخمين معاني المفردات، تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط. ولصالح الإناث.

رابعـــاً: النتـــائج المتعلقـــة بـــالفروق بـــين المتوســـطات الحـــسابية لأداء الطلبـــة على مقياس مهـــارات التفكيـــر فـــوق المعرفـــي القرائـــي بدرجتـــه الكليـــة ومهاراتـــه الفرعية والتي تعزى لمتغير الجنس بعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية.

وتتضمن الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي ينص على:

هل هنـــاك أثـــر لجـــنس الطالـــب علـــى تنميـــة مهـــارات التفكيـــر فـــوق المعرفـــي بعـــد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

للكشف عمّا إذا كان هنـــاك أثـــر لجـــنس الطالـــب علـــى تنميـــة مهـــارات التفكيـــر فـــوق المعرفـــي تـــمّ اســـتخدام اختبـــار(ت) للعينـــات المـــستقلة لمقارنـــة المتوســـطات الـــذي يبين نتائجه الجدول الرقم(19).

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات بين أداء الذكور والإناث على المهارات الفرعية لمقياس التفكير فوق المعرفي البعدي للمجموعة التجريبية(واختبار(ت) للعينات المستقلة):

المهارات	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخطيط	**الذكور**	20	54.85	7.081	.250	27.306	-.804
	الإناث	101	54.42	7.178			
المراقبة والتنظيم	**الذكور**	20	55.05	6.589	-.356	28.808	.724
	الإناث	101	55.63	7.223			
التقويم	**الذكور**	20	52.35	8.113	- 1.117	25.584	.275
	الإناث	101	54.53	7.368			
الكلي	**الذكور**	20	162.25	20.832	-.461	26.462	.649
	الإناث	101	164.58	20.077			

جدول (19) يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء الذكور والإناث على مقياس التفكير فوق المعرفي البعدي بدرجته الكلية، وبمهاراته الفرعية.مما يعني عدم تأثر تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بجنس الطالب.

الفصــل الخامــس

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية، ومن أجل ذلك وضعت الأسئلة الرئيسة والفرعية الآتية:

1. هل هناك أثر لاستخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بدرجتها الكلية أو المهارات الفرعية في اللغة الإنجليزية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء؟

2. هل هناك أثر لاستخدام استراتيجة التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بدرجتها الكلية أو المهارات الفرعية ؟

3. هل هناك أثر لجنس الطالب على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

4. هل هناك أثر لجنس الطالب على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول.

لقد أشارت نتائج الاختبار البعدي، والمتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الاستيعاب القرائي بدرجته الكلية ومهارته الفرعية التسعة (**استخلاص الفكرة الرئيسة، تخمين معاني المفردات ، رأي واتجاهات كاتب النص ، إجابة بعض أسئلة الاستيعاب، تحديد وظائف لغوية لأدوات الربط، كيفية ترابط الأفكار معا، تتبع تسلسل الأحداث والمعلومات، تحديد الترابط بين الجمل والنص، تلخيص الأفكار الرئيسة**) بين مجموعات الدراسة تعزى لإستراتيجية التدريس (التساؤل الذاتي والإستراتيجية التقليدية) ولصالح إستراتيجية التساؤل الذاتي ، حيث كانت المتوسطات الحسابية

المعدلة لعلامات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التساؤل الذاتي (20.196) مقابل (15.862) للذين درسوا بالإستراتيجية التقليدية. وهذا يعني أن إستراتيجية التساؤل الذاتي أكثر فاعلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وقد تعود فاعليتها إلى أجواء الحرية والراحة النفسية التي تسود الحصص المقدمة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي التي توفر مساحة أوسع من الحرية لطرح الأسئلة والتفكير والتعبير عن الرأي واحترام آراء الطلبة والانفتاح على الخبرات الجديدة التي ساعدت مجتمعة على تطوير الثقة بالنفس لدى طلبة المجموعة التجريبية وهيأت لهم الفرصة لتقديم أفضل ما لديهم من أداء. وهذا يبين أن التدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي يزيد من مستوى الاستيعاب القرائي ،فالتساؤل الذاتي يمنح الطلاب الفرصة للتفكير والتأمل والتعمق في نصوص الاستيعاب وممارسة طرح أسئلة والبحث عن إجاباتها ومناقشتها مستخدمين اللغة الإنجليزية دون اللجوء إلى الترجمة مما ينعكس بشكل مباشر على مستوى كفاياتهم في اللغة بشكل عام والاستيعاب بشكل خاص. كما أن هناك فرصة لإعادة النظر في النصوص والتفكير ذهاباً وإياباً مما يزيد من تركيزهم وانتباههم ووعيهم للمادة التعليمية،ومن ناحية ثانية فإن الطبيعة الكشفية والتفاعلية للتساؤل الذاتي تجعله عاملاً فاعلاً في زيادة التحصيل ، بمعنى أن الطالب عندما يقوم بطرح هذه الأسئلة على نفسه قبل وأثناء وبعد القراءة فإنه يعمل على البحث والتنقيب واكتشاف أبعاد المعرفة وتوجيه نفسه أثناء قيامه بالمهمة التعليمية ويعمل على تعزيز وتوسيع هذه المعرفة بعد القراءة بنفسه،وفي الوقت ذاته فإنه يتفاعل مع زملائه من خلال طرح الأفكار واستمطار الأسئلة وبحث إجاباتها وتقويمها ،ولا شك أن الاكتشاف وطرح الأسئلة والتفاعل والمناقشة تعتبر عوامل رئيسة في عملية التعلم والتحصيل وخصوصاً عندما تكون من ذات المتعلم على اعتبار أنه محور عملية التعلم وتعطي المعلم الفرصة لممارسة دوره كموجه وميسر ومنظم لعملية التعليم.

وهذه النتيجة أكدتها العديد من الدراسات مثل دراسة قامت بها الريان عام (1995) حول تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي حيث وجدت أن نوع الأسئلة يؤثر في درجة

الاستيعاب القرائي.وكانت قد استخدمت مع المجموعتين التجريبيتين الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا والمجموعتين الضابطتين استخدمت معهما أسئلة الكتاب وكانت النتيجة تفوق المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا.

وكذلك دراسة توماس (1991) Thomas التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، التنبؤ)في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية استخدام هاتين الإستراتيجيتين في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب العينة.

كما أن دراسة الباحثين التل ومقدادي عام (1989) بحثت تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاستيعاب القرائي باستخدام اختبار (ت) لفحص الفرق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التساؤل.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني.

أظهر تحليل نتائج الاختبار البعدي، والمتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب على مقياس التفكير فوق المعرفي بدرجته الكلية وبين مجموعات الدراسة تعزى لإستراتيجية التدريس (التساؤل الذاتي والإستراتيجية التقليدية) ولصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي ، حيث كانت المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجاتهم (164.101) مقابل (158.346) للذين درسوا بالإستراتيجية التقليدية. وهذا يعني أن إستراتيجية التساؤل الذاتي أكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة، حيث تعطي فرصة للمتعلم لممارسة أنماط مختلفة من التفكير كالتنبؤ والاستقراء والاستنتاج والعصف الذهني والتلخيص وتساعد المتعلم على التوصل للحقائق والمعلومات عن طريق التفكير واستخدام التساؤل والاستقصاء والبحث العلمي ويمكن تفسير سبب تفوق هذه الإستراتيجية بأنها تنقل الطلبة إلى المشاركة الفعالة في نقاش محتوى المادة العلمية وتخطيط تعلمهم وتنفيذه مما يساعدهم على تعلم أساليب جديدة في الدراسة، ويساعدهم على توقع

المعلومات التي سيتم تقديمها ومناقشتها، من خلال عمليات التأمل والتفكير في المهمة التعليمية وتقييم ونقد عملية التفكير وما أوصلت إليه وبيان حسناتها وعيوبها وما يمكن استنتاجه منها، الأمر الذي يجعلها إستراتيجية تؤكد على مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والضبط، والتقويم). وتعمل على تنميتها من خلال تركيزها على توظيف المعرفة السابقة للمساعدة على فهم النص، تخمين موضوع النص واستقصاء المعلومات حوله من اجل تحقيق الأهداف؛ وكذلك عقد الاستدلالات من المعلومات الواردة في النص، وبحث العلاقة بين الأفكار لاستيعاب الجديد منها ومن ثم التحقق من صحة التخمينات وتقييم الطريقة ومدى تحقق الأهداف.

كما أن استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي يأخذ بعين الاعتبار الدور النشط الذي يقوم به الطلبة. وتغييرها لأدوارهم من متلقين للمعلومات بشكل سلبي إلى متعلمين يناقشون الأفكار العلمية ويضعون مسوغات تدعم هذه الأفكار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى (2001) التي هدفت إلى فحص أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة(التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي ، والوعي بما وراء المعرفة، والقدرة على إنتاج الأسئلة. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة(التساؤل الذاتي) في تحسين الوعي بما وراء المعرفة وكذلك تحسن أنماط الفهم القرائي لدى الطالبات وبخاصة الأنماط العليا للفهم.

كما أن دراسة الجزار(2006)أكدت فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفي ما يتعلق بالمهارات الفرعية الثلاث للتفكير فوق المعرفي وهي(التخطيط، المراقبة والتنظيم، التقويم) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة على مهارة التقويم. وتعزى هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي قد ساهمت في تدريب الطلبة على التحليل الدقيق لعملية التعلم والتعليم إذ لا ينظر لها كمسلمة، بل يتم فيها إعداد ومناقشة ومراجعة الأسئلة التي ستقود

الطالب إلى الفهم والتعمق في النص اعتماداً على الإشارات والتلميحات الموجودة فيه، حيث يقوم الطالب بمراقبة أدائه وتنظيمه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم. وعليه استطاعت خطوات هذه الإستراتيجية التي تعلمها الطلبة إكسابهم القدرة على التقويم بشكل أفضل.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة وير(Weir,1998) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة الضمنية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتي تعتبر مهارة التقويم إحداها. فقد بينت النتائج أن الأسئلة الضمنية والمرتبطة مع كثير من الحوارات الصفية طريقة فعالة تساعد الطلبة على اكتساب مهارات إدراكية فوق معرفية.

وبالنسبة لمهارة التخطيط فقد كان مستوى الدلالة ($\alpha = 0.053$) مما يعني أن الفروق بين المتوسطات لم تكن كبيرة ويمكن تعليل ذلك بأن تدريب الطلبة على استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي اقتصر على عدد محدد من النصوص المختارة درست في فترة زمنية محددة مما لم يفسح المجال لإظهار فروق كبيرة في متوسطات أداء الطلبة على مهارة التخطيط بشكل منفصل.

وفيما يخص مهارة المراقبة والتنظيم فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات هذه المهارة ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه المهارة تتطلب عملية تحليل دقيقة ومتابعة مستمرة لكل جزئية من عملية التعلم بهدف تحديد مدى مناسبة التقدم في قراءة وفهم النص، الأمر الذي يجعل من عملية المراقبة والتنظيم أكثر صعوبة من غيرها من مهارات التفكير فوق المعرفي.

وبشكل عام إن استخدام استراتيجيه التساؤل الذاتي يعمل على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي حيث أشارت النتائج إلى وجود أثر على الدرجة الكلية وهذه نتيجة منطقية ومتوقعة فالتساؤل الذاتي بما يقوم عليه من مبادئ وإجراءات يعد أسلوباً فاعلاً لتعليم التفكير بوجه عام ،.وفي مجال توليد الأفكار بوجه خاص ،سواء من جانبها الكمي ، أو جانبها الكيفي ، ثم ما ينتج عن محاكمتها وتقويمها من التوصل إلى الأصيل والمبتكر منها ،

وعليه فإن التساؤل الذاتي يشجع على تنمية التفكير فوق المعرفي وكما يقال السؤال مفتاح المعرفة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث.

(هل هناك أثر لجنس الطالب على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟).

لقد أشارت نتائج مقارنة متوسطات أداء الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، والمتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس حيث كان المتوسط الحسابي لأداء الذكور (19.15) وبانحراف معياري (2.390) والمتوسط الحسابي للإناث (20.30) وبانحراف معياري (4.376) والدلالة الإحصائية (258.).ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذين تعلموا بإستراتيجية التساؤل الذاتي التي اعتمدت عليها الدراسة تفوقوا على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وبالتالي فان الأثر الكبير يعزي لإستراتيجية التدريس وهي إستراتيجية عامة غير مخصصة للذكور أو الإناث وبالتالي لم يكن هناك أثر لجنس الطالب على مهارات الاستيعاب القرائي.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة كوكجة (المشار إليها في مقدادي، 2003) من عدم وجود أثر لجنس الطالب على مستوى الاستيعاب القرائي.

وبالمقابل اختلفت مع نتائج دراسة النايف (1989) في مادة اللغة الإنجليزية على طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في تربية لواء الكورة، والتي هدفت إلى معرفة أثر نوع الأسئلة بمستوياتها العليا والدنيا في تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي. وقد توصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين مجموعات الطالبات والطلاب و لصالح الطلاب .

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع.

(هل هناك أثر لجنس الطالب على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي؟).

بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة ومقارنة متوسطات أداء الطلبة على اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي البعدي،أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) تعزى لمتغير الجنس حيث كان المتوسط الحسابي لأداء الذكور (162.25) وبانحراف معياري (20.832) والمتوسط الحسابي للإناث (164.58) وبانحراف معياري (20.077) والدلالة الإحصائية (.649).ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفروق بين الطلبة تعزى لإستراتيجية التدريس ولا يوجد علاقة لجنس الطالب في نتيجته على اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي لأن كلاً من الذكور والإناث يستخدم التساؤل والتشكك وطرح الأسئلة لتحسين مستوى التفكير وزيادة الانخراط في المهمة التعليمية، ومع زيادة تعليم الإناث ومنافستهن للذكور في جميع المجالات التعليمية والعملية فلم تعد هناك استراتيجيات مرتبطة بجنس المتعلم. وقد أكدت نتيجة هذا البحث دراسات أخرى مثل دراسة عبيد والوهر (2004) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات تعليمية في التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي والتحصيل. وقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الإدراك فوق المعرفي تعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

أظهرت نتائج الدراسة اثرً لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ؛ فالتساؤل الذاتي بما يقوم عليه من مبادئ وإجراءات يعد أسلوبا فاعلاً لتنمية مهارات التفكير. كما أن إتاحة الفرصة للمتعلم لطرح الأسئلة الذاتية حول موضوع النص قبل وإثناء وبعد القراءة يساعده على التعمق في أفكاره والتنبؤ

بالرسالة التي يريدها الكاتب . إذ أن طرح الأسئلة والتفاعل مع تلميحات وقرائن النص ومناقشة الأفكار تعتبر عوامل رئيسة في تحسين الفهم الاستيعابي.

ولم تظهر النتائج فروقا في تنمية كلٍ من مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير الجنس وربما يعود السبب في ذلك إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي لا ترتبط بجنس دون غيره فهي إستراتيجية ذات طبيعة عامة تناسب الذكور والإناث على حدٍ سواء.

التـــوصـــيات:-

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن التوصية بما يأتي :

1- تـــدريب المعلمـــين والمعلمـــات وخـــصوصاً معلمـــي اللغـــات علـــى مبـــادئ وإجـــراءات وكيفيـــة توظيـــف إســـتراتيجية التـــساؤل الـــذاتي، كأحـــد الاســـتراتيجيات فوق المعرفية، التـــي تركـــز علـــى دور المـــتعلم بعيـــداً عـــن الأســـاليب التقليديـــة، التـــي تعتمـــد علـــى اللقـــاء مـــن جانـــب المعلـــم والاســـتماع مـــن قبـــل الطالـــب. وذلـــك مـــن خـــلال إقامـــة اللقـــاءات والـــدورات و ورشـــات العمـــل لهـــم .وكـــذلك تزويـــدهم بأدلـــة لتعـــريفهم بمهـــارات الاســـتيعاب القرائـــي ومهـــارات التفكيـــر فـــوق المعرفـــي، وطـــرق تدريسها، وتدريب طلبتهم على استخدام مهاراتها داخل الغرفة الصفية.

2- اختيـــار وإعـــداد مناـــهج لغـــة إنجليزيـــة تتـــضمن موضـــوعات ومحتويـــات تعليميـــة يمكـــن تدريـــسها باســـتخدام إســـتراتيجية التـــساؤل الـــذاتي، وتـــدريب المتعلمين علـــى تـــوفير بيئـــة صـــفية آمنـــة مناســـبة، لتنميـــة الاســـتيعاب القرائـــي والتفكيـــر بمختلـــف أنواعـــه، لتـــشجيع طـــرح الأســـئلة وتنويعهـــا بغيـــة تطـــوير تفكيـــرهم والحـــرص علـــى توســـعة مجـــالات إدراكهـــم والنظـــر للقـــضايا مـــن زاويا وأبعاد مختلفة .

3- إجراء مزيـــد مـــن الدراســـات للبحـــث فـــي اثـــر إســـتراتيجية التـــساؤل الـــذاتي فـــي صـــفوف أخـــرى ومباحـــث متنوعـــة؛ مـــع إدخـــال متغيـــرات جديـــدة مثـــل المعرفـــة القبلية، مستوى التحصيل ،ومستوى الذكاء..

المراجـــع

المراجع العربية

إبــراهيم، فاضــل خليــل (2001). مــستوى التفكيــر الناقــد لــدى طلبــة التــاريخ فــي كليتـــي الآداب والتربيـــة بجامعـــة الموصـــل. **مجلـــة اتحـــاد الجامعـــات العربية**، يناير (38) 274-332.

بياجيـــه، جـــان(2002). **ســـيكولوجية الـــذكاء**(بولانـــد كمانوئيـــل، متـــرجم)، بيـــروت: دار الكتاب.

جـــروان، فتحـــي (1999). **تعلـــيم التفكيـــر مفـــاهيم وتطبيقـــات**، العـــين: دار الكتـــاب الجامعي.

جـــروان, فتحـــي. (2002). تعلـــيم التفكيـــر مفـــاهيم وتطبيقـــات. دار الفكـــر، عمـــان، الأردن.

الجزار، نجفـــة قطـــب وبـــدوي، عـــاطف محمـــد (2006). فاعليـــة إســـتراتيجية التـــساؤل الذاتي فـــي تـــدريس التـــاريخ علـــى تنميـــة الفهـــم التـــاريخي ومهـــارات مـــا وراء المعرفـــة لـــدى طـــلاب الـــصف الأول الثـــانوي، **مجلـــة الجمعيـــة التربويـــة للدراســـات الاجتماعيـــة**، الجمعيـــة التربويـــة للدراســـات الاجتماعيـــة،2006 (6) 32 - 45.

الحديـــدي، نـــسرين محمـــود (1990). **أثـــر المـــنظم المتقـــدم علـــى التحـــصيل الفـــوري والمؤجـــل لطالبـــات الـــصف العاشـــر فـــي وحـــدة العقيـــدة الإســـلامية**. رســـالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحمـــوري، هنـــد والـــوهر، محمـــود (1998). تطـــور القـــدرة علـــى التفكيـــر الناقـــد وعلاقـــة ذلـــك بالمـــستوى العمـــري والجـــنس وفـــرع الدراســـة. **دراســـات (العلوم التربوية)**، 25 (1). 112- 126 .

خاطر، محمود رشدي؛ الحمادي، عبد الموجود، محمد عزت؛ الحمادي، يوسف؛ طعيمة، احمد رشدي، شحاتة، حسن (1989). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار المعرفة، القاهرة.

ديشين، اندريه (1991). **استيعاب النصوص وتأليفها**. ترجمة هيم لمع، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.

الرشدان ، عبدا لله (2002). **تاريخ التربية** ، ط1، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

الريان، اسمي حمد الله (1995). **تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي** .رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزيادات، ماهر (2003). **اثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السيد، محمود احمد(1988). **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**. دمشق: اطلاس للدراسات والترجمة والنشر.

عبدالحافظ، فؤاد عبدا لله(2007). فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية.**مجلة كلية التربية بالفيوم**، نوفمبر (7) 101-165

عبيد،إدوارد شحادة (2004).**أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء.** أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية ، عمان، الأردن

العليمات، حمود مرشد (2007). **اثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.**أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية ، عمان، الأردن

علي، سعدية شكري (2006). **فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

عليوة، رائد محمد (2002). **أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تدريس مادة الفيزياء على تنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طلبة الصف الأول ثانوي العلمي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية،الزرقاء، الأردن

غباشنة، يسرى (1994). **اثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

فتحي ، سعاد محمد (2002). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي ،**المؤتمر العلمي الثاني، نحو امة قارئة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 10-11يوليو(2002).

فؤاد، أديب (2006, March). **التفكير الناقد** Retrieved from http://www.al3ez.net/vb/showthread.php?t=8097

قطامي، يوسف وقطامي ، نايفه(1996). اثر درجة الذكاء ودافعية الانجاز على أسلوب حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة ،**دراسات الجامعة الأردنية ،العلوم التربوية** ،23(1) 1-20

قطامي، يوسف وقطامي ، نايفه(2001). **سيكولوجية التدريس**. عمان: دار الشروق.

المثاني، احمد(1995). **اثر التعلم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قطامي ، نايفه(2002).**تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ط1**.عمان: دار الفكر.

المسيعديين، عاهد هاني (2005). **برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن** . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

المصري، قاسم محمد (2003). **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية** ، إربد: مطبعة الروزنة.

المطيري، مرزوق مطلق (2005). **العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص.**

مقدادي،محمد فخري والتل،شادية أحمد (1989). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي، **المجلة التربوية**، 6 (20)،373-285

مقدادي، محمد(1992). مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الأقوياء بأقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعيها الصامتة الجهرية، دراسة امبريقية،**مجلة أبحاث اليرموك**، المجلد 8(1)، 129-150

منصور, علي(2001). **التعلم ونظرياته**، اللاذقية : مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين

موسى، مصطفى إسماعيل (2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول، **دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، 11-12 يوليو (2001).

نصر، حمدان. الصمادي، عقلة (1996). **مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب**، مستقبل التربية العربية، 2 (6، 7) ، 97-121.

الهاشمي، عبدالرحمن (2005). **طرق إعداد المعلمين وتنميتهم**، سلسلة محاضرات غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الهويمل، عمر عبدالرزاق (2006). **تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمنهاج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعة الأردنية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن .

وزارة التربية والتعليم البحرينية (2004). **مؤتمر تطوير مناهج اللغة العربية.**

Available on : www.pha.com.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2002). **ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية** للعام الدراسي 1999\2000. www.moe.gov.jo

وزارة التربية والتعليم (1994). **قانون التربية والتعليم** رقم (3) لسنة 1994 .

يعقوب، ثريا إبراهيم محمد (2002). **اثر المعرفة السابقة في الاستيعاب القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن .

المصادر والمراجع الأجنبية

Adams, M.J. (1990). **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print.** Cambridge, MA: MIT.

Anderson, J. R. (1985).**Cognitive psychology and its implications**. San Francisco, CA: Freeman.

Anderson, J. R. (1988). Cognitive psychology and its implications. 2nd ed, New York: Freeman and Company.

Babbas, P. Moe, a. (1983). Met cognition: A key for independent learning for text. **The Reading Teacher**. **36**, 422 – 426.

Al-b'dour, Amin.(2004). The Effect of Teaching English (101) on Improving Students' Reading Comprehension Skills at Al-Hussein Bin Talal University. Doctoral Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan

Bennett .L. & Pye. (1998). **Technology creating a community of thinkers** .ERIC, No: ED 423822

Beyer, B. (1987). **Practical Strategies for the Teaching of Thinking**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bimmel, P.E. and Schooten, E.V. (2004). the relationship between strategic reading activities and reading comprehension. **Educational Studies in Language and Literature**. 4, 85-102.

Bressly, M. and Woloshyn, V. (1995). **Cognitive Strategy instruction That Really Improves Children's Academic**

Performance. Cognitive e Strategy Training Series. 2nd Ed, Massachusetts: Brook Line Books.

Brobst, K. (1996). the process of integrating information from two sources, lecture and text reading comprehension. **Dissertation Abstracts International**. DAI- A 57/ 05, P. 1975, NOV, 1996

Bruer, J. T.(1995). **Schools for thought.** Cambridge, MA: The MIT Press.

Chall, J. (1996**). Learning to Read: The Great Debate** (Third Edition). New York: McGraw-Hill. Pamplona, Spain.

Costa, A.L (1985). **Teaching for, of, and about thinking in developing minds**, a resource book for teaching thinking, 1st ed Virginia: the association for supervision and curriculum development.

Costa, A , L. (1990). **Developing Minds a resource book for teaching thinking**. Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A , L. (2001). **Developing Minds**.(3rd ed).Virginia: Association for supervision and curriculum development

Craig, M. & Yore, T. (1992). Middle School Students\` Met cognitive Knowledge about Science Reading and Science

Text: An Interview Study. **Reading Psychology**, **16**(20), 169-213.

Fisher, Charles. (2002). Effects of a development Drama-In query process on creative and critical thinking in early adolescents. **Dissertation Abstract International**, 50(11), 3389-A.

Fisher, R. 2001. **Shared thinking: Metacognitive modeling in the literacy hour. Reading literacy and language**. UKRA: Blackwell Publisher's .

Flavell, J. (1976). **Met cognition aspects of Problem Solving**. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.

Garner, R. (1989), **Met cognition and Reading Comprehension.** 2nd ed. Ablex publishing Corporation, Nor wood. New Jersey

Goldberg, P. (1999). **Increasing problem solving through the met cognition skills of planning, monitoring and evaluating**, ERIC, ED 327218

Goodman, Yetta;Watson,Dorothy;burke, Arbonyl(1987).**Reading Miscue inventory**: Alternative Procedures, New York: Richard C. Owen,Inc.

Harp, B and Jo Ann Brewer, (1996) **Reading and Writing: Teaching for the Connection,** Harcourt Brace College Publishers, New York.

Harste, C. (1985) **A state of the art assessment 0f reading comprehension research**. Bloomington: Indiana University.

HAWAS, Hamid M, (1990), Vocabulary and reading comprehension: an experimental study. **ITL Review of. Applied Linguistics** 87-88

Jamal. D. (1996), **The effect of multiple strategy training programs on tenth graders' reading comprehension ability in English.** MA .thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan

King, A. (1992). Comparison of Self-Questioning Summarizing, and Note Taking – Review as strategies for learning from lectures. **American Educational Research Journal**. 29, (2), 303-320

Lyon, G.R. (1995). **Towards a Definition of dyslexia. Annals of Dyslexia, 45:3-27 National Reading Panel (2000).** Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. US Department of Health and Human Service National Institute of Child Health and Human Development NIH Pub. No. 00-4753.

Marzano, R., Brandt .R. Hughes, C (1988). **Dimensions of Thinking**. 1st ed, Virginia: Association for supervision and Curriculum development.

Nayef, M. A (1989). **An investigation of the effect of cognitive questioning level on the reading comprehension achievement of eleventh graders**, unpublished master dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Osborn, J. (2000). **Measuring Met cognition in the Classroom**: A Review of Currently- Available Measures. Retrieved 10 July 2003 on:

(Http: // www. Faculty- Staff. OU. Edu/o/Ja/Assessment of met cognition. Htm).

Paris, S. & Cross, D. (1983). Ordinal Learning: Pragmatic Connections among Children's Beliefs, Motives, and Actions. In J. Basins, &r. Ail (Eds). **Learning in Children**. New York: Springier – Verlag.

Pearson, P. D & Dole, J. A. (1987). explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of instruction. **Elementary School Journal**, 88, 151-165.

Phakiti, Aek (2003). A closer look at relationship of Cognitive and Met- Cognitive Strategy Use to EFL Reading Achievement test Performance. **Language Testing Journal**,20(1), available on:

http://www.ERIC.ed.gov.

Resnick, L. (1987). **Education and learning to think. Washington**, DC: National Academy Press.

Sampson, M.B. AND Sampson, M.R.and Link, W. (1994). Circle of questions. **The Reading Teacher**, 48, 364-366.

Sanders, M. (2001). **Understanding Dyslexia and the Reading Process: A Guide for Educators and Parents.** Needham Heights ,MA: Allyn and Bacon.

Spiro, R.J,(1980). **Constructive Processes in Prose Comprehension and recall**. In R.J. Spiro (Ed). Theoretical issues in reading. Comprehension. Hillsale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 245-278.

Sternberg, R. J. (1992), **Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Thomas, E.N (1991). Self Questioning and Prediction Combining Metacognitive Strategies. **Journal of Reading**,35(2), Available on: http://www.ERIC.ed.gov.

Weinert, F .e. & Kluwe, H. R. (1987). **Met cognition, Motivation and understanding.** New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates,

Weir, C. (1998). Using Embedded Questions to Jumpstart Met cognition in Middle School Remedial readers. **Journal of Adolescent and Adult Literacy, 41**(6): 458-468.

Yore, l. (1993). **Middle School Students Met cognitive Awareness of Science Reading Strategies:** Model verification, National Association for research in Science Teaching.

http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN3/os/IST.htm

الملاحق

الملحق رقم (1)

Appendix (1)

مهارات الاستيعاب القرائي للغة الانجليزية في المرحلة الثانوية

Reading Comprehension Skills

For the purpose of the present study, the researcher adopted the following reading comprehension skills:

1- Extracting the main idea(s).

2- Guessing the meanings of unfamiliar words.

3- Recognizing the writer's opinion or attitude.

4- Answering related comprehension questions.

5- Identifying the function of the textual linkers.

6- Recognizing how the ideas are linked together.

7- Following a sequence, e.g. events, instructions.

8- Identifying the relation between the sentences and the text.

9- Summarizing the main ideas

Appendix (2)

Text One

Reading Comprehension:

Read the following passage thoroughly, and then answer the questions.

Coffee houses

Where do business people go these days to find out the latest business news or to keep up to date with scientific developments? The answer is simple: they *log on* to the internet. Three hundred years ago, the answer was just as simple: they went to a coffee house. There, for the price of a cup of coffee, people could read newspapers, catch up on the latest news listen to scientific lectures, do business, or simply chat about the state of the world.

The European coffee houses of the early 1650s were mainly for businessmen, writers, politicians and scientists. Like today's websites, coffee houses were exciting places to be, but you could never be sure that information you found **there** was accurate. In the early days, only men went to coffee houses, because people thought that coffee was bad for women's health.

Coffee itself was first grown in Ethiopia, where people **chewed** the beans. From there, it spread to Arab countries, where it soon became very popular as a drink. People liked it because it had an interesting taste and gave them more energy when they felt sleepy.

The first coffee house in London was opened in 1652 by Pasqua Rosee, who was from Smyrna, in Turkey. Coffee was an immediate success and large numbers of coffee houses opened. They became the centre of social life in London.

The servants of important men went from one coffee house to another and **passed on** the latest news stories about what politicians were doing or what was happening on the other side of the world.

London coffee houses were very pleasant places, with **their** bookshelves, mirrors pictures on the walls and good furniture. They were calm places where people talked politely to each other.

If anyone started an argument, he had to buy a drink for everyone in the coffee house.

During the next hundred years, coffee spread to other western European countries, where, at first, people drank it as a medicine. Soon it became a social drink, just as in Arab countries and Britain. In Jordan, serving and drinking coffee have been at the heart of the countries famous hospitality for centuries. Conversations, discussions and transactions are made over a cup of delicious Jordanian coffee. A guest' s coffee cup is never empty in a Jordanian home; only when the guest tips the empty cup from side to side does the host stop refilling it with hot black coffee. The beans are ground with cardamom seeds, which gives the coffee a distinctive fragrance. Coffee is still central to the way people work, relax and socialize in Jordan, **as well as** across the rest of the world.

Appendix (3)

Text two

Reading Comprehension:

Read the following passage thoroughly , then answer the questions .

A short history of broadcasting

A German physicist, Heinrich Hertz, discovered radio waves in 1888, and eight years later an Italian engineer, Guglielmo Marconi, designed a system which could **transmit** radio signals to anywhere in the world in less than a second. Until this time, messages could only be sent short distances along telegraph wires, and messages which were sent to other countries could take months. Because radio signals do not need wires, the first name for the radio was the 'wireless', which means 'without wires'.

The first public radio broadcast in Jordan was made in 1948 and Radio Jordan first transmitted in 1956. At first, most broadcasts were news programmes, but soon music and other entertainment programmes were broadcast. The early radios, which were in large wooden cases, were heavy to lift. In the 1950s, scientists invented transistors, and radios became much smaller. People who could afford battery-powered **portable** radios carried **them** around so that they could listen to their favourite programmes wherever they were.

The first television system was developed in 1926 by John Logie Baird, who was a Scottish inventor. Ten years later, the BBC * started broadcasting a few regular TV programmes in Britain. The first television sets, which were very expensive, had small screen with black and white pictures. In 1951, the first colour broadcasts were made, but it was not until twenty years later that most people had colour televisions in their homes.

In the 1970s and 1980s, people bought video recorders, so that **they** could record television programmes. In the 1990s and 2000s, digital TV and satellite and cable television systems have given people a wider choice of television channels, and DVDs are replacing videos.

People have always worried about new inventions. In the 1960s, they thought that television would replace radio, and in the 1970s they were sure TV and video would damage the film industry, **but** these things have not happened. In the year 2000, a team of Jordanian journalists founded Amman Net, the Arab world's first internet–based radio station, demonstrating that broadcasting continues to evolve in interesting and surprising ways.

*BBC = British Broadcasting Corporation.

APPENDIX (4)

اختبار الاستيعاب القرائي للنصوص الانجليزية الأول والثاني

مدرسة: ....

اسم الطالب/ الطالبة: ....

الصف والشعبة:...

نوع الشعبة :..

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يهدف هذا الاختبار إلى قياس اثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، لذا أرجو التكرم بالإجابة عنه **بصدق وأمانة واهتمام وجدية**. علماً النتائج ستستخدم لإغراض البحث فقط والتعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم المذكورة وبما يعود على العملية التربوية بالنفع العام. **وليس لها أي علاقة في تحصيلك الدراسي** . مع جزيل الشكر سلفاً لتعاونك وحرصك.

تعليمات تطبيق المقياس :

يتكون الاختبار من (30) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد يجيب عليها الطالب/ الطالبة بعد قراءة النصوص الاستيعابية الانجليزية الأول والثاني بعناية خلال ساعة. وذلك بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة بناءاً على محتوى النص المقروء).مع جزيل الشكر.

الباحث

Text One

Reading Comprehension:

Read the following passage thoroughly, and then answer the questions.

Coffee houses

Where do business people go these days to find out the latest business news or to keep up to date with scientific developments? The answer is simple: they *log on* to the internet. Three hundred years ago, the answer was just as simple: they went to a coffee house. There, for the price of a cup of coffee, people could read newspapers, catch up on the latest news listen to scientific lectures, do business, or simply chat about the state of the world.

The European coffee houses of the early 1650s were mainly for businessmen, writers, politicians and scientists. Like today's websites, coffee houses were exciting places to be, but you could never be sure that information you found **there** was accurate. In the early days, only men went to coffee houses, because people thought that coffee was bad for women's health.

Coffee itself was first grown in Ethiopia, where people **chewed** the beans. From there, it spread to Arab countries, where it soon became very popular as a drink. People liked it because it had an interesting taste and gave them more energy when they felt sleepy.

The first coffee house in London was opened in 1652 by Pasqua Rosee, who was from Smyrna, in Turkey. Coffee was an immediate success and large numbers of coffee houses opened. They became the centre of social life in London.

The servants of important men went from one coffee house to another and **passed on** the latest news stories about what politicians were doing or what was happening on the other side of the world.

London coffee houses were very pleasant places, with **their** bookshelves, mirrors pictures on the walls and good furniture. They were calm places where people talked politely to each other.

If anyone started an argument, he had to buy a drink for everyone in the coffee house.

During the next hundred years, coffee spread to other western European countries, where, at first, people drank it as a medicine. Soon it became a social drink, just as in Arab countries and Britain. In Jordan, serving and drinking coffee have been at the heart of the countries famous hospitality for centuries. Conversations, discussions and transactions are made over a cup of delicious Jordanian coffee. A guest' s coffee cup is never empty in a Jordanian home; only when the guest tips the empty cup from side to side does the host stop refilling it with hot black coffee. The beans are ground with cardamom seeds, which gives the coffee a distinctive fragrance. Coffee is still central to the way people work, relax and socialize in Jordan, **as well as** across the rest of the world.

Comprehension Questions:

After you have read the passage , draw a circle around the letter A,B,C or D that best completes each of the following questions then tick them on the answer sheet .

1- The main idea of paragraph one (L-L 1-6) is:

A- Chatting about the state of the world. B- The importance of the internet. C-How people keep up to date with the latest news now and in the past. D- Going to a coffee house to read newspaper.

2- The main idea of paragraph two (L-L 7-11) is:

A- Coffee houses were exciting places to be. B- The European coffee houses were mainly for men. C- The information you found there was not accurate.

D- Coffee was bad for women's health.

3- The main idea of the last paragraph (L-L 27-36) is:

A- Coffee spread to other western European countries. B- People drank coffee as a medicine. C- Guest's coffee cup is never empty in a Jordanian home. D- The importance of coffee for Jordanian people.

4- The underlined word **chewed (**L.12) means:

A- Smelt the food. B- Broke up food. C- Swallowed the food D- Tasted the food.

5- The underlined word **passed on** (L.20) means:

A- Transmitted B- Talked C- Moved D-Sent

6- The writer of this passage has a feeling of --------with the Jordanian coffee traditions.

A- proud B- sadness C- success D- anxious.

7- People like coffee because ------------------------------- .

A- It helps them to sleep when they feel sleepy. B- It makes them more active and energetic when they feel sleepy. C- It gives them the feeling of sleepy.

D-It gives them the feeling of being interesting.

8- The guest tips the empty coffee cup from side to side------------------

A- to ask for more coffee. B- to be refilled again. C- to stop refilling . D- to cool the hot black coffee.

9- The function of the underlined linking expression **as well as** (L. 36) is:

A- Manner B-.Addition C- Equality D- Contrast

10- People drank coffee as a medicine then it became a social drink in-----------------.

A- Arab countries. B- Britain. C- Jordan. D- Western European countries.

11- Coffee spread from --

A- Arab countries to Smyrna in Turkey then to London.

B- Ethiopia to Arab countries to London to Turkey and finally to western countries.

C- Ethiopia to Arab countries to Turkey to London and finally to western countries.

D- Arab countries to Turkey to London and finally to western countries.

12- The underlined word **there** (L. 9) refers to...

A- Websites B- The exciting places C- Today's websites D-.European coffee houses.

13- The underlined possessive pronoun **their** (L. 22) refers to..............................

A- Pictures on the walls. B- Walls and good furniture. C- People D- Coffee houses

14- The best summary of the paragraph four (L-L 16-18) is............................

A- The origin of coffee. B- Pasqua Rosee opened the first coffee house.

C- How coffee became the centre of the social life in London.

D- Opening many coffee houses.

15- The best summary of the last paragraph (L-L 27-36) is ....

A- The distinctive fragrance taste of coffee B- Serving and drinking coffee.

C- Coffee traditions and its social importance for Jordanian society.

D- The conversations, discussions and transactions which are made over a cup of coffee.

Text two

Reading Comprehension:

Read the following passage thoroughly , then answer the questions .

A short history of broadcasting

A German physicist, Heinrich Hertz, discovered radio waves in 1888, and eight years later an Italian engineer, Guglielmo Marconi, designed a system which could **transmit** radio signals to anywhere in the world in less than a second. Until this time, messages could only be sent short distances along telegraph wires, and messages which were sent to other countries could take months. Because radio signals do not need wires, the first name for the radio was the 'wireless', which means 'without wires'.

The first public radio broadcast in Jordan was made in 1948 and Radio Jordan first transmitted in 1956. At first, most broadcasts were news programmes, but soon music and other entertainment programmes were broadcast. The early radios, which were in large wooden cases, were heavy to lift. In the 1950s, scientists invented transistors, and radios became much smaller. People who could afford battery-powered **portable** radios carried **them** around so that they could listen to their favourite programmes wherever they were.

The first television system was developed in 1926 by John Logie Baird, who was a Scottish inventor. Ten years later, the BBC * started broadcasting a few regular TV programmes in Britain. The first television sets, which were very expensive, had small screen with black and white pictures. In 1951, the first colour broadcasts were made, but it was not until twenty years later that most people had colour televisions in their homes.

In the 1970s and 1980s, people bought video recorders, so that **<u>they</u>** could record television programmes. In the 1990s and 2000s, digital TV and satellite and cable television systems have given people a wider choice of television channels, and DVDs are replacing videos.

People have always worried about new inventions. In the 1960s, they thought that television would replace radio, and in the 1970s they were sure TV and video would damage the film industry, **<u>but</u>** these things have not happened. In the year 2000, a team of Jordanian journalists founded Amman Net, the Arab world's first internet–based radio station, demonstrating that broadcasting continues to evolve in interesting and surprising ways.

*BBC = British Broadcasting Corporation.

Comperhension Questions:

After you have read the passage, draw a circle around the letter A, B, C or D that best completes each of the following questions.

1- The main idea of paragraph **one** (L-L 1-7) is:

A- Sending messages long distances. B- Discovering the radio waves and transmitting signals. C- Radio signals do not need wires. D- Using telegraph wires.

2- The main idea of paragraph **two** (L-L 8-14) is:

A- Radio Jordan first broadcast. B- Transistors invention C- Programmes types

D- People who could listen to their favourite programmes

3- The main idea of paragraph **three** (L-L 15-20) is:

A- The importance of television for people. B- The TV programmes in Britain

C-The invention of digital TV , satellite and cable television system

D- The history of television development.

4- The underlined word **transmit** (L.3) means:

A- To carry out B- To receive in C- To send out D- To drive out.

5- The underlined word **portable** (L.13) means:

A- Able to be carried B- Able to be moved C- Able to be sent

D- Able to be transmitted

6- Radio was first used to send messages-------------------------------.

A- around 1800. B- around 1850. C- around 1900. D- around 1950.

7- Invention of transistors makes radios -----------------------.

A- heavy to lift . B- much smaller. C- in large wooden cases. D- battery-powered.

8- Most people had colour televisions in their homes---------- .

A- around 1951 B- around 1931 C- around 1970 D- around twenty years later

9- People used ----------- to record television programmes.

A- digital TV. B- satellite. C- cable television . D- video recorders.

10-The writer of this passage has ----------------- about new inventions in broadcasting.

A- a modern opinion. B-. a pessimistic opinion. C- an optimistic opinion .

D- a wise opinion .

11- The function of the underlined linking word **but** (L. 27) is:

A- Manner B- Addition C- Equality D- Contrast

12- The underlined pronoun **them** (L. 13) refers to

A- Radios B- Favourite programmes C- Transistors D- People

13- The underlined pronoun **they** (line 21) refers to

A- Video recorders

B- Programmes

C- People

D- digital TV , satellite and cable television systems.

14- The best summary of the **fourth** paragraph (L-L 21 – 24) is :

A-The new inventions and their effects

B- Recording television programmes

C-The wider choices of television channels

D- DVDs are replacing videos.

15- The best summary of the **fifth** paragraph (L-L 25-30) is :

A- The bad effects of the new inventions

B- Amman Net, the Arab world's first internet –based radio station was founded.

C- Television would replace radio.

D- Broadcasting continues to evolve in fascinating ways.

Appendix (5)

استبيان تحكيم صدق اختبار الاستيعاب القرائي للنص الأول

This questionnaire aims to testify the pre/post test content validity For text **1**

Dear Sir,

The researcher wants to study the impact of using the self- questioning strategy on the development of English reading comprehension and metacognitive thinking skills. Please check the following test. If you have any comments or suggestions about the test in general or any item, please write them down. The test concerns about the following reading comprehension sub –skills to be tested.

1- Extracting the main idea (s)

1- The main idea of paragraph one (L-L 1-6) is :

A- Chatting about the state of the world.

B- The importance of the internet.

C-How people keep up to date with the latest news now and in the past.

D- Going to a coffee house to read newspaper.

2- The main idea of paragraph two (L-L 7-11) is :

A- Coffee houses were exciting places to be.

B- The European coffee houses were mainly for men.

C- The information you found there was not accurate.

D- Coffee was bad for women's health.

3- The main idea of the last paragraph (L-L 27-36) is:

A- Coffee spread to other western European countries.

B- People drank coffee as a medicine.

C- Guest's coffee cup is never empty in a Jordanian home.

D- The importance of coffee for Jordanian people.

2- Guessing the meaning of unfamiliar word.

4- The underlined word **chewed** (L.12) means :

A- Smelt the food. B- Broke up food . C- Swallowed the food D- Tasted the food.

5- The underlined word **passed on** (L.20) means :

A- Transmitted B- Talked C- Moved D-Sent

3- Recognizing the writer's opinion or attitude.

6- The writer of this passage has ------------------ with the Jordanian coffee traditions.

A- a feeling of proud B- a feeling of sadness

C- a feeling of success D- a feeling of anxious

4- Answering related comprehension question.

7- People like coffee because ------------------------------- .

A- It helps them to sleep when they feel sleepy .

B- It makes them more active and energetic when they feel sleepy.

C- It gives them the feeling of sleepy.

D-It gives them the feeling of being interesting.

8- The guest tips the empty coffee cup from side to side------------------

A- to ask for more coffee. B- to be refilled again.

C- to stop refilling .

D- to drink the hot black coffee.

5- Identifying the function of the textual linkers.

9- The function of the underlined linking expression **as well as** (L. 36) is:

A- Manner B-.Addition C- Equality D- Contrast

6- Recognizing how the ideas are linked together.

10- People drank coffee as a medicine then it became a social drink in-----------------.

A- Arab countries. B- Britain. C- Jordan. D- Western European countries.

7- Follow a sequence, e.g. events, instruction.

11- Coffee spread from ---

A- Arab countries to Smyrna in Turkey then to London.

B- Ethiopia to Arab countries to London to Turkey and finally to western countries.

C- Ethiopia to Arab countries to Turkey to London and finally to western countries.

D- Arab countries to Turkey to London and finally to western countries.

8- Identifying the relation between the sentences and the text.

12- The underlined possessive pronoun **<u>their</u>** (L. 22) refers to

A- Pictures on the walls. B- Walls and good furniture. C- PeopleD- Coffee houses

Summarizing the main idea.

13- The best summary of the paragraph (L-L 16-18)

A- The origin of coffee.

B- Pasqua Rosee opened the first coffee house.

C- How coffee became the centre of the social life in London.

D- Opening many coffee houses.

14- The best summary of the last paragraph (L-L 27-36)

A- The distinctive fragrance taste of coffee. B- Serving and drinking coffee.

C- Coffee traditions and its social importance for Jordanian society.

D- The conversations, discussions and transactions which are made over a cup of coffee.

Read through Text 1

Then choose your degree of acceptance of the following statements.

		Highly Agree	Agree	Disagree	Highly Disagree
1-	The test questions cover the sub –skills of reading comprehension used for the purpose of the study.				
2-	The reading passage is appropriate for the first secondary students.				
3-	The length of the reading passage is appropriate for this level of students.				
4-	The test questions are appropriate for The students				
5-	The questions cover high / low thinking skills				
6-	Students will be given one hour to answer the test.				

Your suggestions, please

I 'M GRATEFUL FOR YOU.

Name:--- The Researcher:

Position:-- Awad El-Shiekh

Signature:-- Mob: 0777438776

Appendix (6)

استبيان تحكيم صدق اختبار الاستيعاب القرائي للنص الثاني

This questionnaire aims to testify the pre/post test content validity For text **2**

Dear Sir,

The researcher wants to study the impact of using the self- questioning strategy on the development of English reading comprehension and metacognitive thinking skills. Please check the following test. If you have any comments or suggestions about the test in general or any item, please write them down. The test concerns about the following reading comprehension sub –skills to be tested.

9- Extracting the main idea (s)

1- The main idea of paragraph **one** (L-L 1-7) is:

A- Sending messages long distances.

B- Discovering the radio waves and transmitting signals.

C- Radio signals do not need wires.

D- Using telegraph wires.

2- The main idea of paragraph **two** (L-L 8-14) is:

A- Radio Jordan first broadcast. B- Transistors invention

C- Programmes types D- People who could listen to their favourite programmes

3- The main idea of paragraph **three** (L-L 15-20) is:

A- The importance of television for people.

B- The TV programmes in Britain

C-The invention of digital TV and satellite and cable television system

D- The history of television development.

10- Guessing the meaning of unfamiliar word.

4- The underlined word **transmit** (L.3) means:

A- To carry out B- To receive in C- To send out D- To drive out.

5- The underlined word **portable** (L.13) means:

A- Able to be carried B- Able to be moved

C- Able to be sent D- Able to be transmitted

11- Recognizing the writer's opinion or attitude.

6-The writer of this passage has ---------------- about new inventions in broadcasting.

A- a modern opinion

B-. a pessimistic opinion.

C- an optimistic opinion .

D- a wise opinion .

12- Answering related comprehension question.

7- Invention of transistors makes radios -----------------------.

A- heavy to lift .

B- much smaller.

C- in large wooden cases.

D- battery-powered.

8- People used ---------- to record television programmes.

A- digital TV.

B- satellite.

C- cable television .

D- video recorders.

13- Identifying the function of the textual linkers.

9- The function of the underlined linking word **but** (L. 27) is:

A- Manner B- Addition C- Equality D- Contrast

14- Recognizing how the ideas are linked together.

10- Radio was first used to send messages-------------------------------.

A- around 1800 B- around 1850. C- around 1900. D- around 1950.

15- Follow a sequence, e.g. events, instruction.

11- Most people had colour televisions in their homes----------- .

A- around 1951 B- around 1931 C- around 1970 D- around twenty years later

16- Identifying the relation between the sentences and the text.

12- The underlined pronoun **them** (L. 13) refers to

A- Radios B- Favourite programmes C- Transistors D- People

13- The underlined pronoun **they** (line 21) refers to

A- Video recorders B- Programmes C- People D- digital TV and satellite and cable television systems

17- Summarizing the main idea.

14- The best summary of the **fourth** paragraph (L-L 21 – 24)

A-The new inventions and their effects B- Recording television programmes

C-The wider choices of television channels D- DVDs are replacing videos.

15- The best summary of the **fifth** paragraph (L-L 25-30)

A- The bad effects of the new inventions

B- Amman Net, the Arab world's first internet –based radio station was founded.

C- Television would replace radio. D- Broadcasting continues to evolve in fascinating ways.

Read through Text **2**

Then choose your degree of acceptance of the following statements.

		Highly Agree	Agree	Disagree	Highly Disagree
1-	The test questions cover the sub –skills of reading comprehension used for the purpose of the study.				
2-	The reading passage is appropriate for the first secondary students.				
3-	The length of the reading passage is appropriate for this level of students.				
4-	The test questions are appropriate for The students				
5-	The questions cover high / low thinking skills				
6-	Students will be given one hour to answer the test.				

Your suggestions, please

I 'M GRATEFUL FOR YOU.

Name:--- The Researcher:

Position:-- Awad El-Shiekh

Signature:--- Mob: 077743877

ملحق(7)
مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

مدرسة: ....

اسم الطالب/ الطالبة: ....

الصف والشعبة:..

نوع الشعبة :..

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يهدف هذا المقياس إلى قياس درجة ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي قبل وبعد استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس نصوص الاستيعاب الانجليزية وللتعرف على اثر استخدامها في تنمية هذه المهارات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، لذا أرجو التكرم بالإجابة عنه **بصدق وأمانة واهتمام وجدية.** علماً إن النتائج ستستخدم لإغراض البحث فقط والتعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم المذكورة وبما يعود على العملية التربوية بالنفع العام. **وليس لها أي علاقة في تحصيلك الدراسي** . مع جزيل الشكر سلفاً لتعاونك وحرصك.

تعليمات تطبيق المقياس :

يتكون المقياس من (45) فقرة تغطي مهارات التفكير فوق المعرفي وهي التخطيط، والمراقبة والتنظيم، والتقييم. وأمام كل فقرة تدريج مكون من (5) مستويات يشير كل منها إلى درجة الممارسة لمحتوى الفقرة. والمطلوب منك قراءة كل فقرة بعناية ثم وضع أشارة (X) في المربع المناسب. كما هو موضح في المثال التالي.

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أتصفح النص للتعرف على موضوعه أولاً..		X			

عند وضع أشارة (X) في المكان المخصص فان هذا يعبر عن درجة الممارسة لمحتوى الفقرة.

الباحث

مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	أتصفح النص للتعرف على موضوعه أولاً.					
.2	ابحث عن المعلومات المهمة في النص.					
.3	ألخص وأعيد صياغة النص بلغتي الخاصة.					
.4	اربط الأفكار الواردة في النص مع بعضها البعض.					
.5	أركز الانتباه على المعلومات المهمة .					
.6	أعدل معرفتي السابقة في ضوء النص.					
.7	أوظف معرفتي السابقة لمساعدتي على فهم النص.					
.8	اطرح أسئلة أثناء قراءة النص.					
.9	أسأل نفسي إن كنت أخذت بالاعتبار جميع التفسيرات.					
.10	أميز المعلومات المهمة لفهم النص بوضع خطوط تحتها.					
.11	اعقد استدلالات من المعلومات الواردة في النص.					
.12	أتحقق فيما أذا كانت تخميناتي صحيحة.					
.13	اكتب بعض الملاحظات أثناء القراءة لمساعدتي على الفهم.					
.14	اقرأ ببطء وتعمق لتأكيد الفهم.					
.15	أقيم النص من اجل تحقيق الأهداف.					
.16	أتخيل المعلومات بصرياً لمساعدتي على تذكر ما قرأت.					
.17	أتحرك جيئة وذهابا أثناء القراءة لأجد العلاقة بين الأفكار.					
.18	أفكر فيما إذا كان محتوى النص يلائم هدفي.					
.19	أخمن موضوع النص عندما أقرأه.					
.20	أتبين صعوبة أو سهولة النص.					
.21	أقرر ماذا أقرأ بتركيز وماذا أهمل.					
.22	أحدد أهداف عند البدء في القراءة					

.23	اكتب تلخيص لتأمل الأفكار الرئيسية في النص.					
.24	أتوقف بين الحين و الآخر للتفكير فيما أقرأ.					
.25	استقصي معلومات النص من اجل تحقيق الأهداف.					
.26	أناقش ما قرأت مع زملائي لتأكيد الفهم.					
.27	أقيم المعلومات المقدمة في النص بعد تحليلها.					
.28	أنوع في أسلوب القراءة بناءا على الأهداف.					
.29	أعدل سرعتي وفقا لما أقرأ .					
.30	أتحقق من فهمي عندما تتضارب المعلومات.					
.31	أقلب النص وأتفحص خصائصه كالطول وكيفية تنظيمه.					
.32	أستخدم تلميحات وإشارات النص(حقائق،كلمات مفتاحيه تصورات ... الخ) لتحسين الفهم.					
.33	أقيم درجه اتقاني للإجابة عن الأسئلة.					
.34	استفيد من الصور و الرسومات و التوضيحات لفهم النص.					
.35	أستخدم خصائص وأشكال الخط لتحديد المعلومات المهمة.					
.36	أقيم فاعلية الطريقة التي استخدمها.					
.37	أنوع في استراتيجيات القراءة وفقا لمحتوى النص.					
.38	أحاول تخمين معاني الكلمات غير المعروفة من السياق.					
.39	أسأل نفسي مباشرة بعد القراءة عن مدى تحقيق أهدافها.					
.40	اطرح أسئلة حول النص قبل قراءته.					
.41	انتبه إلى المعلومات الجديدة أثناء القراءة لاستيعابها.					
.42	أسأل نفسي فيما أذا كان ما أتعلمه ذا صلة بما اعرف.					
.43	أعد نفسي لتحقيق أهداف القراءة.					
.44	أتتبع الترابط بين أفكار النص باستمرار لاستيعابها ككل.					
.45	أعيد تقويم افتراضاتي حينما أجد نفسي مضطربا.					

مع أطيب أمنيات الباحث

ملحق (8)

دليل استخدام الإستراتيجية

English Teacher's Guide

for Using Self- Questioning Strategy to Develop Reading Comprehension and Metacognitive Thinking Skills

Effective English classrooms are full of interesting questions posed by teachers and students. Questions arise most often around texts being studied. Research shows that teachers ask lots of questions (between 300-400 per day). The majority of teacher questions is **short, direct, closed and requires a short, direct, uncomplicated answer**. Students ask many fewer questions than teachers (about 15%). The older students get, the fewer questions they ask.

What is Self-Questioning Strategy?

Self-Questioning is the **ongoing process** of asking questions **before, during, and after** reading that is used by a **reader** to understand the text and direct his/her own reading . The questions posed are based on **clues** that are found in the text and are generated to spark **curiosity** that focuses the reader's attention on investigating, understanding, and connecting to the text. Asking ourselves questions and reading to find the answers help us both understand and remember what we have read. A **Self-Questioning Strategy** includes a **set of steps** that a student follows. This means asking questions before we start to read, then stopping at different sections of the text to answer our questions and ask new ones. The student goes through these steps to **generate, think about, predict, investigate, and answer** questions that satisfy curiosity about what is being read. Thinking about the text in this way helps him/her develop a better understanding of what is read.

A "good" question possesses three features:

1. It requires more than recall or reproduction of a skill;
2. It has an educative component; that is, the student will learn from attempting to answer it and the teacher will learn about the student from his/her attempt;
3. It is, to some extent, open; that is, there may be several acceptable answers.

Self-Questioning is more than just asking questions. Students must learn to pay attention to **textual clues** that they typically pass by. They must then use their background knowledge to generate **questions** and make **predictions**. This background knowledge will personalize the questions and predictions. Teachers need to instruct students and provide practice in self-questioning strategies that help students learn to continuously **question, predict, confirm, correct, and reconcile** information. As students encounter text in different areas, they need an approach to question what they are reading. Since almost all learning in school requires that students ask and answer questions, self-questioning comprehension strategies are important to teach. For the purpose of this study teachers and students may use these questions to help them:

1- What am I doing now?
2- Why am I doing this?
3-Why is it important?
4- How does what I do fit with what I know actually?
5-What are the questions I introduce in this situation?
6- Do I need a certain plan to understand or learn this?
7- What are the main ideas in this situation?
8-How can I use this information in other fields during my life?
9- To what extent I was effective in this process?
10- Do I need to work more?

ملحق(9)

استبيان تحكيم صدق اختبار التفكير

عزيزي الأستاذ الدكتور : .... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أرجو التكرم بتحكيم فقرات مقياس التفكير فوق المعرفي التالي وذلك لتحقق من صدق البنـــاء حيث اشتمل المقياس على (45) فقرة اختارها الباحث من عدة مقاييس انجليزية وأخرى عربية عمل على ترجمتها وإعادة صياغة بعضها بما يتلاءم مع بيئة الدراسة .

ويهدف الباحث من استخدام هذه الأداة إلى قياس اثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلاب الثانوية في محافظة الزرقاء.

وقد اعتمد تصنيف ستيرنبرغ لمهارات التفكير فوق المعرفـــي وهـــي (التخطـــيط، الـــضبط والمراقبة، والتقويم). لذا يرجى التحكيم في ضوء التعريف الوارد لكل منها.

التفكير فوق المعرفي: نشاط عقلي عالي المستوى يبقي الفرد على وعـــي بذاتـــه وبعملياتـــه المعرفية أثناء التفكير في حل المشكلة. واستخدام هذا الوعي في مراقبة وضبط هذه العمليات وتحسينها.

التخطيط Planning: تصور ذهني مسبق لتحديد أفضل الطرق لانجاز عملا ما. ويتـــضمن الإحساس بوجود مشكلة ما وتحديد طبيعتها، تحديد هدف، وتحديد المعلومات المهمة، اختيـــار إستراتيجية التنفيذ، ترتيب تسلسل الخطوات، تحديد العقبات والأخطاء المحتملة، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء، التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

الـــضبط والمراقبـــة Monitoring& Controlling : أي تقـــدير مـــدى الانجـــاز والتقدم.ويتضمن الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، الحفاظ علـــى تسلـــسل العمليـــات أو الخطوات، معرفة متى يتحقق هدف فرعي، معرفة متى يجب الانتقال إلى العمليـــة التاليـــة، اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب عليها والتخلص منها.

التقويم : أي تحليل الانجاز، وتحديد مدى ما تحقق من الأهـــداف، والحكـــم علـــى فاعليـــة الإستراتيجية المستخدمة في الانجاز.ويتضمن تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة النتائج وكفايتها، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، تقييم كيفية تناول العقبـــات والأخطـــاء، تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

لذا يرجى تدقيق وتحكيم المقياس من حيث :

1- سلامة صياغة الفقرات لغوياً. 2- تغطية الفقرات لمهارات المقياس .

مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

مهارة التخطيط

الرقم	الفقرات	السلامة لغوياً		تغطية المهارة		التعديل المقترح
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
1-	أتصفح النص قبل القراءة لمعرفة موضوعة.					
2-	اربط الأفكار مع بعضها.					
3-	أوظف معرفتي السابقة لمساعدتي على فهم النص.					
4-	أميز المعلومات المهمة لفهم النص بوضع خطوط تحتها.					
5-	أدون الملاحظات أثناء القراءة لمساعدتي على الفهم.					
6-	أتخيل المعلومات بصرياً لمساعدتي على تذكر ما قرأت.					
7-	أخمن موضوع النص عندما أقرأ.					
8-	عندما أقرأ يكون لدي أهداف.					
9-	استقصي معلومات النص من اجل تحقيق الأهداف.					
10-	أنوع في الأسلوب بناءا على الأهداف.					
11-	اقلب النص والحظ خصائصه كالطول والتنظيم.					
12-	استفيد من الصور و الرسومات و التوضيحات في الفهم.					
13-	أنوع في استراتيجيات القراءة وفقا لمحتوى النص.					
14-	اطرح أسئلة حول النص قبل قراءته.					
15-	اعد نفسي لتحقيق أهداف القراء.					

مهارة الضبط والمراقبة

الرقم	الفقرات	السلامة لغوياً		تغطية المهارة		التعديل المقترح
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
1.	ابحث عن المعلومات المهمة في النص.					
2.	أركز الانتباه على المعلومات المهمة .					
3.	أولد الأسئلة أثناء قراءة النص.					
4.	اعقد استدلالات من المعلومات الواردة في النص.					
5.	اقرأ ببطء وتعمق لتأكيد الفهم.					
6.	أتحرك جيئة وذهابا أثناء القراءة لأجد العلاقة بين الأفكار.					
7.	الحظ كم هو صعب أو سهل.					
8.	اكتب تلخيص لتأمل الأفكار الرئيسية في النص.					
9.	أناقش ما قرأت مع الآخرين لتأكيد الفهم					
10.	اعدل سرعتي وفقا لما أقرأ .					
11.	أستخدم تلميحات وإشارات النص لتحسين الفهم					
12.	أستخدم خصائص وأشكال الخط لتحديد المعلومات المهمة					
13.	أحاول تخمين معاني الكلمات غير المعروفة					
14.	أركز أثناء القراءة على المعلومات الجديدة لاستيعابها.					
15.	أراجع المادة بين الحين والأخر لاكتشاف العلاقات القائمة بين أجزائها.					

مهارة التقويم:

الرقم	الفقرات	السلامة لغوياً		تغطية المهارة		التعديل المقترح
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
.1	ألخص وأعيد صياغة النص بلغتي الخاصة.					
.2	أعدل معرفتي السابقة في ضوء النص.					
.3	أسئل نفسي إن كنت أخذت بالاعتبار جميع التفسيرات.					
.4	أتحقق فيما أذا كانت تخميناتي صحيحة.					
.5	أقيم النص من اجل تحقيق الأهداف.					
.6	أفكر فيما إذا كان محتوى النص يلاءم هدفي.					
.7	أقرر ماذا أقرأ بتركيز وماذا أهمل.					
.8	أتوقف بين الحين و الآخر للتفكير فيما أقرأ.					
.9	انقد و احلل وأقيم المعلومات المقدمة في النص.					
.10	أتحقق من فهمي عندما تتضارب المعلومات.					
.11	أقيم درجه اتقاني للإجابة عن الأسئلة.					
.12	أقيم فاعلية الطريقة التي استخدمها.					
.13	أسئل نفسي مباشرة بعد القراءة عن مدى تحقيق أهدافها.					
.14	أسئل نفسي فيما أذا كان ما أتعلمه ذا صلة بما اعرف.					
.15	أعيد تقويم افتراضاتي حينما أجد نفسي مضطربا.					

مع أطيب أمنيات الباحث

Appendix (10)

استبيان تحكيم صدق محتوى الفقرات وتغطية جميع مهارات الاستيعاب القرائي

This questionnaire aims to testify the pre/post test content validity
For text **1** **2**

Dear Sir,

The researcher wants to study the impact of using the self- questioning strategy on the development of English reading comprehension and metacognitive thinking skills. Please check the following test. If you have any comments or suggestions about the test in general or any item, please write them down. The test concerns about the following reading comprehension sub –skills to be tested.

18- Extracting the main idea (s)

19- Guessing the meaning of unfamiliar word.

20- Recognizing the writer's opinion or attitude.

21- Answering related comprehension question.

22- Identifying the function of the textual linkers.

23- Recognizing how the ideas are linked together.

24- Follow a sequence, e.g. events, instruction.

25- Identifying the relation between the sentences and the text.

26- Summarizing the main idea.

Read through each passage | 1 | | 2 |

Then choose your degree of acceptance of the following statements.

		Highly Agree	Agree	Disagree	Highly Disagree
1-	The test questions cover the sub –skills of reading comprehension used for the purpose of the study.				
2-	The reading passage is appropriate for the first secondary students.				
3-	The length of the reading passage is appropriate for this level of students.				
4-	The test questions are appropriate for The students				
5-	The questions cover high / low thinking skills				
6-	Students will be given one hour to answer the test.				

Your suggestions, please

I 'M GRATEFUL FOR YOU.

Name:--- The Researcher:

Position:--- Awad El-Shiekh

Signature:--- Mob: 0777438776

THE IMPACT OF USING THE SELF-QUESTIONING STRATEGY ON THE DEVELOPMENT OF ENGLISH READING COMPREHENSION AND METACOGNITIVE THINKING SKILLS AMONG A SAMPLE OF SECONDARY STAGE STUDENTS IN ZARKA GOVERNARATE

By

Awad Awwad Darwesh Al- Shiekh

Supervisor

Dr. Nayel Darweesh Al-Shra'ah

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the impact of using the self-questioning strategy on the development of English reading comprehension and metacognitive thinking skills among a sample of secondary stage students in Zarqa Governorate. The study tried to answer the following questions :

1- Is there an impact of using the self- questioning strategy on the development of **English Reading Comprehension Skills** among a Sample of Secondary Stage Students in Zarqa Governorate?

2- Is there an impact of using the self- questioning strategy on the development of **Metacognitive Thinking Skills** among a Sample of Secondary Stage Students in Zarqa Governorate?

3- Is there a difference in the students' degree of **English Reading Comprehension Skills** as result of student's sex after applying the teaching strategy (self- questioning strategy)?

4- Is there a difference in the students' degree of **Metacognitive Thinking Skills** as result of student's sex after applying the teaching strategy (self- questioning strategy)?

A sample of (242) male and female first secondary grade students were chosen to be the subjects of the study . They were from (Sukina Secondary School ,Zerka Comprehensive school for Girls, King Abdullah II School for Excellent Students and Mo'aoih Secondary School for Boys). These schools belong to Zarqa Educational Directorate for the scholastic year 2009/2010..

The schools were chosen according to the advice of the director assistance and the English language supervisor as they know the schools principals and their willingness to help. In addition to having qualified teachers who were trained by the researcher on using the self –questioning strategy and remind them of the traditional one. The researcher emphasized the implementation of these strategies in the classroom during the study. Also, teachers were provided by a guide for using the strategy to refer to when they need. Appendix (6).

From each school two first secondary sections were selected. One studied by using the self –questioning strategy (the experimental group) while the other studied by the traditional one (the controlled group).

The study groups (the Control and the experimental) set for pre-tests in reading comprehension skills and metacognitive skills in order to check equivalence between groups through figuring out the impact of the previous knowledge.

The experimental groups studied by using self –questioning strategy selected comprehension texts from Jordanian Public Schools English Language Curricula for first secondary (**Jordan Opportunity**). At the same time, the controlled groups studied the same text by using the traditional strategy which is followed by most of the teachers as the researcher's knowledge through his visits and work in public and private sectors as an English supervisor for a long period of time.
At the end of the treatment the study groups set for the Reading Comprehension skills test and Metacognitive Thinking Skills test which were designed and developed by the researcher. Reliability coefficient was calculated for each of them by using Test and Re-test on a pilot group, it was (٠,٨١) And (٠,٨٦) respectively.

The collected data was computerized where multiple comparisons using **T- test** were made between means of the student's scores on the pre and post tests. Also, MANCOVA was used to compare the mean scores of (reading comprehension skill & Metacognitive skills) as a whole and their components. The results of the study indicated that there are significant differences between the pre-post tests in (reading comprehension skill & Metacognitive skills) attributed to the influence of the teaching strategy in the favor of the students who studied via the strategy of "self-questioning". The results indicated no statistical differences attributed to student's sex .

According to the findings of this study, the researcher recommended the following:

- Ministry of Education should rehabilitate teachers to involve thinking skills in classroom through training courses in the field of strategies.
- Conducting similar studies upon different ages and classes to know the efficiency of self-questioning strategy and its impact upon developing reading comprehension and Metacognitive thinking skills.

- Conducting more studies to compare the efficiency of self-questioning strategy to other thinking strategies.
- Minimize the curricula content to save more time for student's practice.